

## University of Groningen

### Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk

Doolaard, S.; Harms, G.J.

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*

2013

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Doolaard, S., & Harms, G. J. (2013). *Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk*. s.n.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs  
Grote Rozenstraat 3 9712 TG Groningen



rijksuniversiteit  
 groningen

gion

# Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk

Dr. Simone Doolgaard  
Dr. Truus Harms

Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk Dr. Simone Doolgaard Dr. Truus Harms

# Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk

Rapportage BOPO-programmalijn Onderwijskwaliteit PO  
Deelproject 5 'Differentiatie en excellentie' (413-09-065)

Dr. Simone Doolaard & Dr. Truus Harms  
Groningen: GION/RUG  
Februari 2013

ISBN 978-90-6690-592-4

2013. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de directeur van het instituut.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, foto print, microfilm or any other means without written permission of the director of the instituut.

---

# Inhoud

Managementsamenvatting.....	1
1 Inleiding .....	11
1.1 Excellentie in het onderwijsbeleid .....	13
2 Theoretische achtergrond .....	17
2.1 Inleiding .....	17
2.2 Doelgroep en signalering .....	17
2.3 Onderwijsaanpassingen: differentiatie .....	19
3 De opzet van het onderzoek .....	23
3.1 Participerende scholen.....	23
3.2 De opzet van het project en de analyse van de gegevens .....	25
3.2.1 Het observatie-instrument .....	28
3.3 Kwantitatieve metingen van ontwikkeling en effecten .....	29
4 De resultaten.....	31
4.1 De cases.....	31
4.1.1 De beginsituatie.....	31
4.1.2 Samenvatting van de beginsituaties .....	39
4.1.3 De ontwikkeling gedurende het schooljaar .....	41
4.1.4 Samenvatting van de ontwikkelingen gedurende het schooljaar.....	102
4.2 Ontwikkeling op basis van de kwantitatieve data .....	103
5 Conclusies en aanbevelingen .....	109
5.1 Achtergrond en opzet van het onderzoek .....	109
5.2 Samenvatting van de resultaten en conclusies en discussie .....	110
5.2.1 Herkennen, signaleren en diagnosticeren.....	110
5.2.2 Differentiatie in de klas .....	112
5.2.3 Mening en ontwikkeling van leerlingen.....	114
5.2.4 Overige opvallende resultaten .....	115
5.3 Reflectie op het onderzoek.....	116
5.4 Beleids-, en praktijkaanbevelingen .....	117
5.4.1 Aanbevelingen op beleidsniveau.....	118
5.4.2 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk .....	120
Literatuur.....	123
Bijlage .....	125



---

# Managementsamenvatting

In ‘Scholen voor Morgen’, de kwaliteitsagenda voor het primair onderwijs uit 2007 en in 2011 in het actieplan ‘Basis voor Presteren’ wordt een aantal doelen geformuleerd ten aanzien van het onderwijs aan de zogenoemde ‘excellente’ leerling, in samenhang met doelen rondom opbrengstgericht werken en de prestaties van alle leerlingen. Lange tijd waren het verhogen van de prestaties van zwakker presterende leerlingen en het gemiddelde prestatieniveau de belangrijkste ambities van het overheidsbeleid, maar onder andere als gevolg van uitkomsten van internationaal onderzoek waaruit bleek dat in Nederland met name de betere leerlingen achterbleven, neemt de aandacht voor deze leerlingen toe. Om de beleidsambities te realiseren is een aantal maatregelen genomen zoals het subsidiëren van meerjarige trajecten op het gebied van onderwijs aan excellente leerlingen.

Om inzicht te krijgen in de implementatie en werking of doeltreffendheid van de beleidsmaatregelen, dus in de mate waarin er veranderingen gerealiseerd worden in leerkrachtattitude en –gedrag en in leerlingprestaties is een schoolverbeterings- en onderzoeksproject opgezet onder de naam ‘Streef’, waarin interventies zijn uitgevoerd op het terrein van referentieniveaus, opbrengstgericht werken en excellente leerlingen waarin leerkrachten zijn getraind en begeleid. Deelnemende scholen namen aan een van de interventies deel en participeerde allemaal in het dataverzamelingstraject dat 2,5 jaar duurde en waarin leerkrachten en leerlingen zijn bevraagd en getoetst.

Aan het deelonderzoek naar onderwijs aan excellente leerlingen, een casestudie, namen 9 scholen deel, uit de totale groep van ongeveer 120 Streef-scholen. Het onderzoek bestond uit een traject waarbij onderzoekers gedurende het schooljaar 2011-2012 5 keer een bezoek aan de school brachten en de leerkrachten observeerden en begeleidden bij het vormgeven en uitvoeren van onderwijs aan excellente leerlingen. De onderzoekers traden daarbij op als een ‘critical friend’. De exacte inhoud en aanpak was op elke school afhankelijk van de behoefte en gewoonte op school.

De volgende onderzoeksvraag stond centraal:

- Welke activiteiten ondernemen scholen om excellentie (niet alleen cognitief opgevat) bij leerlingen te bevorderen en is er een samenhang met de ontwikkeling van leerlingen?

Waaronder de volgende deelvragen zijn gesteld:

- Op welke dimensies onderscheiden leerkrachten talenten bij leerlingen en welke instrumenten zetten ze vervolgens in om deze daadwerkelijk te kunnen onderscheiden?

- Welke talenten onderscheiden ouders bij hun kinderen, en hoe vinden ze dat het onderwijs daarmee omgaat?
- Hoe vindt differentiatie gericht op het omgaan met bijzondere talenten in de dagelijkse onderwijspraktijk plaats?
- Hoe ervaren betrokken leerlingen de speciale onderwijsarrangementen?
- Wat zijn de gevolgen voor de ontwikkeling van de betrokken leerlingen?

Kwalitatieve en kwantitatieve analyses van de verzamelde data; observatieverslagen, gespreksverslagen en de voor- en nameting bij leerkrachten levert de volgende resultaten op. Vraag 1 en 2 zijn daarbij samengenomen, evenals vraag 4 en 5.

### *Herkennen, signaleren en diagnosticeren*

Onder de 9 scholen was er geen enkele belangstelling om ouders actief mee te nemen in het onderzoek. Hun voornaamste zorg lag bij de manier waarop een groepsleerkracht binnen de eigen groep op een goede, haalbare manier de (zeer) goede leerlingen voldoende kon stimuleren. In de gesprekken op de scholen is de rol en mening van ouders wel herhaaldelijk aan de orde gekomen. Hierop wordt later teruggekomen.

Het signaleren van excellente leerlingen is voor elke school een moeilijk punt, ook scholen die al veel ervaring hebben zijn er nog niet tevreden over. Alle varianten komen voor en zijn te ordenen van reactief naar actief en deze ordening loopt ongeveer parallel aan de mate waarin de school al ervaring heeft op het terrein van excellente leerlingen. Opvallend is dat het erop lijkt dat scholen die actief signaleren en meer ervaring hebben ook vaker leerlingen mee laten doen die er misschien niet aan toe zijn. Op die scholen waren er bijvoorbeeld meer dan bij de andere scholen leerlingen die de antwoorden van andere leerlingen overschreven. Het voordeel van deze selectiemaniër is dat er op deze scholen waarschijnlijk geen leerlingen ‘overgeslagen’ worden die wel profijt zouden kunnen hebben van extra stof. Iets wat bij andere scholen die op basis van ‘problemen’ signaleren wel voorkomt. Het bestaan van zo’n ‘tussengroep’ sluit wel goed aan bij de conclusies van de meta-analyses naar wat werkt voor hoogbegaafde leerlingen, namelijk dat er verschillende aanpassingen aangeboden moeten worden om alle leerlingen te bedienen.

Afgaand op de vragen van scholen spelen verschillende dimensies waarop talenten te onderscheiden zijn niet zo’n grote rol. De cognitieve dimensie is het belangrijkste, maar de scholen die meer ervaring hebben kijken wel breder; op de meeste van deze scholen bleken ook leerlingen mee te doen die op grond van het toetsscore niet opvielen of zelfs onder gemiddeld scoorden, maar van wie bijvoorbeeld een intelligentietest, op initiatief van de ouders, had uitgewezen dat ze hoogbegaafd waren.



*Differentiatie in de klas*

Alle 9 scholen waren bij aanvang van Streef van mening dat zij al differentieerden voor de (zeer) goede leerlingen; ze boden ze in ieder geval extra werk aan nadat ze de reguliere lesstof af hadden. Deelname aan Streef kwam wel altijd voort uit ontevredenheid daarover. Bij enkele scholen was de belangrijkste ‘openingsvraag’ de vraag om goed, liefst zelfwerkend, materiaal waarmee ze het onderwijs aan de (zeer) goede leerlingen konden verbeteren. Gaande het schooljaar bleek de ‘problematiek’ van het aanbieden van goed onderwijs voor deze doelgroep echter op andere gebieden te liggen, namelijk:

Voor verrijkingsmateriaal dat voor deze doelgroep in de zone van naaste ontwikkeling ligt is begeleiding nodig. Voor hen is het verrijkingsmateriaal immers net zo moeilijk als reguliere lesstof is voor gemiddelde leerlingen.

Voor het werken aan verrijkingsmateriaal is tijd nodig, tijd die gewonnen kan worden door in de reguliere lesstof te schrappen, bijvoorbeeld de herhalingsopgaven. Bepalen wat een leerling kan overslaan lijkt soms moeilijker dan aanbieden van extra werk.

In aansluiting op het vorige punt: leerlingen hadden vaak meerdere keren per dag korte tijd om aan extra werk te werken, steeds als ze hun reguliere werk afhadden. Een dag- of weektaak kan hier oplossing bieden, waarin een leerling zelf tijd kan indelen en gedurende langere tijd aan een opdracht kan werken.

Aanbieden van ander materiaal is een deel van de aanpassing van het onderwijs, aanpassen van de reguliere klassikale instructiemomenten waar de (zeer) goede leerlingen wel aan meedoen is een ander deel van de aanpassing. Niet alle leerkrachten benutten de ‘makkelijke’ mogelijkheden om binnen de reguliere les waarin van alle leerlingen in principe hetzelfde gevraagd wordt, de excellente leerlingen aan te spreken.

Differentiatie staat of valt met basisvaardigheden van de leerkracht: klassenmanagement, goede instructie (regie in handen) en met de mate waarin (alle) leerlingen zelfstandig aan het werk kunnen zijn en verantwoordelijkheid hebben. Naarmate leerkrachten hier beter toe in staat zijn, zijn leerlingen beter in staat om zelfstandig aan het werk te gaan en creëren leerkrachten tijd om leerlingen individueel of in een klein groepje te begeleiden.

Leerkrachten die beginnen met het aanbieden van verrijkingsstof moeten er, nog meer dan anders, rekening mee houden dat ook de voorbereiding tijd kost. Dit lijkt logisch maar blijkt dat toch niet altijd te zijn. Ook het registreren en nakijken kost tijd. Verrijkingsmateriaal zal meer dan reguliere opdrachten bestaan uit het produceren in plaats van reproduceren; dus iets maken of schrijven in plaats van iets in- of aanvullen.

Goed extra materiaal is belangrijk, maar geen zelfwerkend tovermiddel. Wat goed is, hangt ook deels af van de doelstelling die de school nastreeft. Aan doelstellingen die men voor deze doelgroep heeft ontbreekt het op bijna alle 9 scholen.

Hoewel er hele goede voorbeelden van leerkrachten gevonden zijn, ook in het begin van het schooljaar, was er op alle scholen in alle groepen ruimte voor verbeteringen. Los van het ontbreken van een visie op het onderwijs aan deze doelgroep, waardoor het feitelijk niet

mogelijk is om te onderzoeken of het onderwijs succesvol is, waren het creëren van tijd bij leerlingen om aan de verrijkingsstof te werken en het creëren van tijd bij de leerkracht om hier aandacht aan te besteden de aspecten die door de leerkrachten het moeilijkst werden gevonden. Bij enkele leerkrachten stond het gebrek aan basisvaardigheden verdere ontwikkeling in de weg.

### *Mening en ontwikkeling van leerlingen*

In bijna elke school wordt expliciet gemeld dat de ervaringen van leerlingen over het algemeen heel positief zijn. Ze vinden het werk dat ze doen leuk en zijn voldaan als ze iets voor elkaar hebben gekregen waarvoor ze moeite hebben moeten doen. Ook leerlingen die al langere tijd met verrijkingsmateriaal werken blijven er enthousiast over.

Daartegenover staan wel ook wat minder positieve uitspraken van leerkrachten over leerlingen waarbij het niet goed gaat en van leerlingen over wat ze niet zo leuk of moeilijk vinden. In een enkele groep was sprake van een leerling voor wie het werk cognitief waarschijnlijk best passend zou zijn maar die niet te motiveren was om het aan te pakken of de vrijheid die vaak gepaard gaat met deze manier van werken niet aankon en bijvoorbeeld rond ging lopen en andere leerlingen storen. Dit zijn echter uitzonderingen waarbij vaak meer aan de hand is dan alleen (hoog)begaafdheid. Soms is er sprake van dubbele labelling waarbij leerlingen (hoog)begaafd zijn maar ook een ander leer- of gedragsprobleem hebben. Soms betreft het ook leerlingen bij wie de school zelf deel van de ‘blaat’ treft, bijvoorbeeld omdat er jarenlang niets is gedaan met het talent van de leerling waardoor de leerling gewend is geraakt aan vervelen en rondhangen en de motivatie verloren heeft. Overigens leken er op meerdere scholen ook leerlingen met verrijkingsmateriaal te werken waarvan het de vraag is of zij voldoende bagage hebben, m.a.w. of ze begaafd genoeg zijn om mee te doen.

Negatieve ervaringen hebben leerkrachten het meest - op bijna alle scholen – met een ander ‘type’ (hoog)begaafde leerling; het type dat Betts en Niehart (1988) de ‘succesvolle’ leerling noemen. Over deze leerlingen zeggen leerkrachten dat ze ‘gestrest’ raken van het extra werk. Leerlingen zijn perfectionistisch, hebben zelf het gevoel dat ze het werk dat andere leerlingen moeten maken zelf ook allemaal moeten maken omdat ze anders op achterstand komen of iets niet snappen. Leerlingen kiezen ook vaak, in situaties waarin ze een keuze kunnen maken, voor een makkelijk werkje of iets wat ze al eerder hebben gedaan, in plaats van voor iets waarvan ze denken dat het moeilijk zal zijn of waarvan ze niet bij voorbaat weten hoe het moet.

Ook deze leerlingen zijn erbij gebaat dat ze al vroeg in hun schoolloopbaan ervaring opdoen met voor hen moeilijk, maar haalbaar werk, zodat ze leren dat risico’s nemen geen kwaad kan. Ook moet de leerling voldoende tijd hebben voor het werk, systematisch indikken van het reguliere werk is noodzakelijk.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat de ervaringen van leerlingen die systematisch met verrijkmateriaal werken positief zijn en dat minder positieve ervaringen deels voortkomen uit het feit dat leerlingen niet vanaf het begin van hun schoolloopbaan voldoende uitgedaagd zijn en pas in hogere leerjaren geconfronteerd worden met hogere eisen. Vanzelfsprekend vinden ook zij niet al het werk leuk en zijn er ook leerlingen waarbij het minder goed werkt. Net als bij leerlingen die op een gemiddeld niveau functioneren of daaronder zijn er onder de leerlingen die cognitief op een hoog niveau functioneren leerlingen die meer zorg van de leerkracht vragen bijvoorbeeld vanwege hun gedrag. Leerkrachten lijken dat van cognitief hoog presterende leerlingen minder goed te accepteren: ‘die moeten toch snappen hoe je je moet gedragen’. Net als dat veel leerkrachten van deze leerlingen verwachten dat ze heel zelfstandig kunnen werken.

Of de leerlingen feitelijk meer vooruitgaan dan op basis van hun eerdere resultaten is te verwachten en zich sociaal-emotioneel goed ontwikkelen is niet te beantwoorden met de beschikbare data. De onderzoeksgroep is heel klein, waarbij de grens van wie er wel en niet onder excellente leerlingen valt van school tot school verschilde, en het leerlingen uit alle verschillende leerjaren betreft. Bovendien hebben ze geen eenduidige interventie ondergaan waaraan een eventueel effect aan toe te schrijven is; hoewel elke school aan dit deelproject meedeelde was de vaardigheid en de aanpak van de leerkracht in elke groep anders en betreft het meestal maar een of enkele leerlingen per groep.

#### *Overige opvallende resultaten*

Het onderwijsbeleid op het terrein van excellentie bestaat met name uit beleidsmaatregelen waarmee scholen gestimuleerd, overreed worden om meer aandacht te besteden aan het onderwijs voor excellente leerlingen. Er worden weinig dwingende instrumenten ingezet, waardoor het aan de scholen is om er wel of niet iets mee te doen. Vanuit beleidsperspectief is de vraag interessant welke scholen wel en welke niet het beleid volgen en om welke reden. De scholen die aan dit deelproject van Streef hebben meegedaan verschillen op de gemeten leerkrachtvariabelen niet van de scholen die aan een van de andere deelprojecten hebben meegedaan, noch op de kenmerken van opbrengstgericht werken, noch op de kenmerken die meer specifiek betrekking hebben op de manier waarop men met (zeer) goede leerlingen omgaat. In de gesprekken met de scholen waarin ook hun motivatie voor dit deelproject besproken is werden uiteenlopende redenen genoemd. De meest genoemde reden is vanzelfsprekend de erkenning van het feit dat deze groep de laatste jaren onvoldoende aandacht heeft gekregen terwijl scholen wel een verplichting hebben en voelen om alle leerlingen tot hun recht te laten komen. Voor sommige scholen ligt de reden in het feit dat ze bij het aanpassen van het onderwijs aan deze groep leerlingen problemen tegenkomen; wat bieden we aan, waarom en hoe? Dit zijn dus scholen die zich er al wat langer bewust van zijn en al een start hebben gemaakt. Een deel van deze scholen heeft een plusgroep of participeert in een bovenschoolse plusgroep, maar erkent dat dat de eigen groepsleerkracht niet ontslaat

van de noodzaak het onderwijs aan te passen aan deze leerlingen. De plusgroep staat op enkele scholen zelfs ter discussie vanwege de kosten en vanwege eerder genoemde reden dat de leerlingen toch het leeuwendeel van de tijd in de eigen groep doorbrengt en de groepsleerkracht uiteindelijk verantwoordelijk blijft voor het hele onderwijs aan de leerling. Andere scholen stonden echt nog aan het begin en wisten niet precies waar en hoe te beginnen. Tenslotte is er een school die aangeeft dat ze hoopt dat door het verhogen van de prestaties van de goede leerlingen het schoolgemiddelde omhoog gaat. Na zoveel jaar aandacht besteed te hebben aan de zwakkere leerlingen zit er daar geen verbetering meer in en bovendien zal een eventuele verbetering, waar heel veel moeite voor gedaan zal moeten worden, niet veel bijdragen aan een verhoging van het schoolgemiddelde.

### *Aanbevelingen op beleidsniveau*

#### *A. Onderzoek naar effecten van leermateriaal voor (zeer) goede leerlingen*

In het project vroegen veel scholen naar goed materiaal voor deze leerlingen. Het feit dat plusmateriaal in de methoden vaak nog te makkelijk is en meer van hetzelfde was bij een aantal scholen al bekend, maar wat is dan een goed alternatief? Er wordt veel aangeboden maar de verantwoording en empirisch bewijs voor de effecten ontbreekt grotendeels. Omdat de beoogde effecten vaak liggen op het metacognitieve terrein of op motivatie is het een complex en langdurig proces om die effecten ook daadwerkelijk vast te stellen. Bovendien zal het wel of niet behalen van de effecten natuurlijk ook afhankelijk zijn van hoe een school of een leerkracht ermee omgaat, maar implementatie- en effectonderzoek kan ook daarin meer inzicht geven. Over de manier waarop scholen met het materiaal omgaan wordt bij de aanbevelingen voor de onderwijspraktijk ingegaan.

#### *B. Opleiding en kwaliteit van de leerkracht*

In de discussie over de achterblijvende positie van de Nederlandse excellente leerling wordt de opleiding – niet-academisch - en de kwaliteit van de leerkracht genoemd als een van de oorzaken. Nu wordt dit genoemd als oorzaak van elk probleem in het onderwijs dus de vraag is interessanter wat de essentiële zaken voor onderwijs aan (zeer) goede leerlingen dan zijn waarop de kwaliteit van sommige leerkrachten tekort schiet en of – en op welke manier – het onderwijsbeleid daarop in kan spelen.

In de hiërarchie van leerkrachtvaardigheden wordt onderscheid gemaakt tussen basisvaardigheden zoals een goede uitleg geven en complexe vaardigheden zoals het onderwijs afstemmen op verschillen tussen leerlingen, die slechts door de helft van de leerkrachten worden beheerst. Dit cijfer komt overeen met de ervaringen in Streef waar we op de meeste scholen zowel leerkrachten aantreffen die goed in staat waren om voldoende te differentiëren als leerkrachten die dit niet konden.

Naast de specifieke leerkrachtvaardigheden zoals organiseren, uitleggen, afstemmen was in Streef een verschil zichtbaar tussen leerkrachten in kennis en in attitude ten opzichte van hoog

cognitief presteren. Om leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden bij het opdoen van kennis moet de onderwijsgevende – in alle sectoren - boven de kennis staan. Geruststellend is tegen basisschoolleerkrachten wel gezegd dat het vooral belangrijk is dat zij er positief tegenover staan en dat ze leerlingen goed op het proces moeten kunnen begeleiden. Dat zijn natuurlijk belangrijke voorwaarden maar nog beter is het als de leerkracht daadwerkelijk zelf de stof beheerst en daardoor begrijpt tegen welke problemen de leerling oploopt en hoe hij/zij het beste geholpen kan worden zonder de oplossing voor te zeggen.

De attitude ten opzichte van hoog cognitief presteren is al genoemd als belangrijke voorwaarde en hoewel dat voor de hand liggend klinkt waren er binnen Streef ook voorbeelden van leerkrachten die voldoende wel goed genoeg vonden en van mening waren dat het toch helemaal niet nodig is om als je je werk af hebt nog iets moeilijks te moeten doen. Ze waren zelfs van mening dat kinderen helemaal geen behoefte hadden aan iets moeilijks. Dergelijke gedachten waren oprecht en de leerkrachten waren dan ook verbaasd dat leerlingen uit eigen vrije wil kozen voor een moeilijker werkblad.

Tenslotte speelt het verschil of de overeenkomst tussen onder- en bovenbouw nog een rol in een aanbeveling als het gaat om de kwaliteit en opleiding van leerkrachten. Hoewel leerkrachten van groep 1 en 2 minder probleem zullen hebben met boven de stof staan geldt ook daar dat we zowel hele goede als minder goede voorbeelden hebben gezien, onafhankelijk van de leeftijd – en dus de vooropleiding – van leerkrachten van groep 1 en 2. Deze leerkrachten zijn over het algemeen vrij goed in differentiëren tussen leerlingen. Ook leerkrachten van groep 3 en 4 staan over het algemeen boven de stof, maar voor hen blijkt juist differentiëren moeilijk, zij hebben de neiging om alle leerlingen ‘bij zich te houden’, daar wordt – zo beargumenteren zij - immers de basis gelegd voor het lezen en rekenen. In de bovenbouw gaat het kenniselement een grotere rol spelen.

Kortom - mede vanwege de mobiliteit van leerkrachten en het belang van een doorgaande lijn – moeten allen beschikken over een minimum kennisniveau dat boven het niveau van groep 8 ligt, een positieve attitude ten opzichte van hoog cognitief presteren en differentiatievaardigheden beheersen. De vraag is of er van beginnende leerkrachten verwacht kan worden dat zij al beschikken over voldoende differentiatievaardigheden, die pas goed beheerst kunnen worden als de basisvaardigheden ingeslepen zijn (Verloop, 2003). Met andere woorden: garandeert een Pabo-diploma een voldoende beheersing van basisvaardigheden of van basis- en complexe vaardigheden? En als een Pabo-diploma alleen de basisvaardigheden garandeert wanneer en hoe wordt een leerkracht dan ‘gecertificeerd’ voor de complexe vaardigheden?

#### *Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk*

##### *A. Sturing op inzet van materiaal voor (zeer) goede leerlingen*

Ongeacht het wel/niet aanwezig zijn van op onderzoek gebaseerd materiaal, kunnen scholen zelf wel op een meer beargumenteerde manier met het beschikbare materiaal omgaan. Op de

Streef-scholen bleek op elke school materiaal ingezet te worden waarvan de leerkracht niet wist wat het doel ervan was, ook niet als er wel een handleiding beschikbaar was. Vaak wist de leerkracht helemaal niet hoe het materiaal werkte, wat de leerlingen moesten doen of welke problemen ze tegen konden komen. Het werk werd dan ook niet nagekeken en beoordeeld. Opdrachten waarvan het de bedoeling was die in een tweetal of een groepje te maken werden overgeslagen of probeerde de leerling toch alleen te doen, opdrachten die alleen gemaakt moeten worden, werden samen uitgevoerd en opdrachten waarbij iets geproduceerd moest worden sloegen leerlingen vaak over, al dan niet op initiatief van de leerkracht. Juist deze opdrachten, die een beroep doen op vaardigheden die hoog op de taxonomie van Bloom staan zoals evalueren, synthetiseren, analyseren en creëren bieden deze groep leerlingen uitdaging. Waarbij wel opviel dat sommige leerlingen deze opdrachten ook graag overslaan. De aanbeveling naar scholen en leerkrachten is dan ook om ervoor te zorgen dat degene die verantwoordelijk is voor het onderwijs aan de leerling het materiaal kent, net zo goed als hij/zij de reguliere methode kent. Voor de (zeer) goede leerlingen behoort het verrijkingsmateriaal immers tot de reguliere lesstof.

#### *B. Professionalisering van leerkrachten*

Wil een school echt werk maken van het aanpassen van het onderwijs aan excellente leerlingen dan is er meer nodig dan het oprichten van een plusgroep waarin verrijkingsstof wordt aangeboden. Hoewel het aanbieden van onderwijs met gelijkgestemden zeker voor deze leerlingen een meerwaarde heeft is dit ook een relatief dure oplossing die bovendien niet goed past in de gedachtegang van veel scholen om groepen heterogeen te houden en de groepsleerkracht verantwoordelijk te laten zijn voor het onderwijs van alle leerlingen in de groep. Dat doet bij de groepsleerkracht een groot beroep op de differentiatievaardigheden. Differentiëren is met name moeilijk tijdens de klassikale instructiemomenten. De klassikale instructiemomenten zijn voor de (zeer) goede leerlingen vaak momenten dat zij afdwalen en het lijkt alsof ze niet meedoen of het zelfs niet snappen. Terwijl het juist op deze momenten ook mogelijk is om hen te 'gebruiken' in de instructie aan andere leerlingen. Door de instructie overzichtelijk te houden en leerlingen die dat niet nodig hebben niet langer dan noodzakelijk bij de klassikale instructie te houden zullen zij de momenten dat ze wel meedoen actiever participeren.

De aanbeveling aan scholen luidt om bij elkaar regelmatig zo'n instructie te observeren (dat duurt vaak maar een korte tijd) en mee te denken over hoe je de instructie aan kunt passen.

#### *C. Overwegingen met betrekking tot kosten en effecten*

Het opzetten van een plusgroep was voor veel scholen de start van het aanpassen van het onderwijs aan (zeer) goede leerlingen. Op school of bovenschools richtten zij een groep in waar leerlingen uit verschillende leerjaren een of twee dagdelen per week met gelijkgestemden onderwijs kregen. Zoals aangegeven in aanbeveling B komen sommige

scholen hierop terug of merken ze dat ze hiermee niet voldoende tegemoet komen aan deze groep leerlingen. Of de plusgroep effect heeft en wat dit effect dan precies is, blijft vaak onduidelijk en het is een vrij dure ‘oplossing’ voor een relatief kleine groep leerlingen.

Ook het aanschaffen van nieuw materiaal is een grote kostenpost voor scholen, terwijl ook hiervan vaak niet duidelijk is welk doel beoogd wordt (zie aanbeveling A). Het verdient dus aanbeveling om hierin een weloverwogen keuze te maken. Welke verwachtingen heeft men van een bepaalde uitgave, is het aannemelijk dat deze uitgave effect zal sorteren, op welke termijn zal dat bereikt worden en hoe kan dat nagegaan worden? Overigens moet bij deze overwegingen ook het schoolbeleid meegenomen worden; is het onderwijs aan excellente leerlingen een speerpunt dan zal men daar waarschijnlijk meer voor over hebben dan wanneer dat niet zo is. Ook de afweging van wat men ‘extra’ doet voor de zwakkere leerlingen zal meespelen: is dat in evenwicht, moet het in evenwicht zijn? Kortom, het is niet een simpele optelsom van kosten en baten maar ook een overweging waarin de visie een belangrijke rol speelt.

*D. Expliciet opnemen van de voortgang van de excellente leerling in de cyclus van opbrengstgericht werken*

Naast dit deelproject over onderwijs aan excellente leerlingen vonden er binnen Streef 2 andere deelprojecten plaats naar het gebruiken van referentieniveaus en naar opbrengstgericht werken. Om het onderwijs aan excellente leerlingen te verbeteren – en daarbij rekening te houden met het feit dat de leerkracht tegelijkertijd verantwoordelijk is voor het onderwijs aan de andere leerlingen in de groep – verdient het aanbeveling de excellente leerling een expliciete plaats te geven in de cyclus van opbrengstgericht werken waarin ook de referentieniveaus een plaats hebben als extern opgesteld doel. De laatste jaren lag de focus bij het bespreken van prestaties van leerlingen en het plannen van onderwijs voor de komende periode meer bij de zwakke leerling, hoewel ook de resultaten van leerlingen die een A+ behaalden in 2010 door 70% en in 2012 door 80% van de leerkrachten al wel aan een nadere analyse werden onderworpen. In het plannen van onderwijs zijn voor deze leerlingen ook nog voldoende verbetermogelijkheden aan te wijzen: waar liggen mogelijkheden om te compacten, welke stof bieden we dan wel aan en is dat echt verrijkingsstof of niet en met welk doel? Deze laatste vraag vraagt ook na de volgende onderwijsperiode om een antwoord: heb je je doel bereikt?

Ook voor deze leerlingen biedt de cyclus van opbrengstgericht werken een houvast voor beslissingen die genomen moeten worden om het onderwijs zo goed mogelijk aan te passen aan hun behoeften. In de uitvoering komt het dan aan op de vaardigheden die bij aanbeveling B aan de orde zijn geweest.





---

# 1 Inleiding

In ‘Scholen voor Morgen’, de kwaliteitsagenda voor het primair onderwijs uit 2007 en in 2011 in het actieplan ‘Basis voor Presteren’ wordt expliciet een aantal doelen geformuleerd ten aanzien van het onderwijs aan de zogenoemde ‘excellente’ leerling. Lange tijd waren het verhogen van de prestaties van zwakker presterende leerlingen en het gemiddelde prestatieniveau de belangrijkste ambities van het overheidsbeleid, maar als gevolg van uitkomsten van internationaal onderzoek waaruit bleek dat in Nederland met name de betere leerlingen achterbleven, zijn er in het actieplan meerdere ambities verwoord die te maken hebben met het onderwijs aan excellente leerlingen en de prestaties van die leerlingen.

Deze ambities staan niet op zichzelf maar zijn verweven met een aantal andere doelstellingen voor het primair onderwijs gericht op het gemiddelde prestatieniveau van leerlingen, op de kwaliteit en professionaliteit van leerkrachten en scholen, op de mate van opbrengstgericht werken, op het formuleren van ambitieuze doelen en op het zichtbaar maken van prestaties. Om de beleidsambities te realiseren is een aantal maatregelen genomen zoals het formuleren van referentieniveaus, het financieren van reken- en taalpilots en meerjarige trajecten op het gebied van onderwijs aan excellente leerlingen.

Om inzicht te krijgen in de implementatie en werking of doeltreffendheid van deze beleidsmaatregelen, dus in de mate waarin er veranderingen gerealiseerd worden in leerkrachtattitude en –gedrag en in leerlingprestaties heeft de BOPO de onderzoekslijn ‘Kwaliteit PO’ geprogrammeerd met daarin deelonderzoeken rondom referentieniveaus, opbrengstgericht werken en excellentie<sup>1</sup>. De onderzoekslijn wordt uitgevoerd door het GION, Rijksuniversiteit Groningen en het Cito, in samenwerking met de onderwijsbegeleidingsdiensten Marant en Cedin. Om de onderzoeksvragen van de verschillende deelonderzoeken in samenhang met elkaar te kunnen beantwoorden is een schoolverbeterings- en onderzoeksproject opgezet onder de naam ‘Streef’, waarin op de 3 genoemde thema’s interventies zijn uitgevoerd waarin leerkrachten zijn getraind en begeleid. Deelnemende scholen (uit de regio’s Noord-Nederland en Arnhem-Nijmegen) namen aan een van de interventies deel en participeerde allemaal in het dataverzamelingstraject dat 2,5 jaar duurde en waarin leerkrachten en leerlingen zijn bevraagd en getoetst (zie hoofdstuk 3 voor meer informatie over de opzet en werving van Streef). Leerkrachten zijn bevraagd voor de start van de deelonderzoeken in het voorjaar van 2010 en aan het eind van de looptijd van

---

<sup>1</sup> Naast de genoemde 3 projecten participeerden er binnen het programma die deelnamen aan ‘Gebruik maken van opbrengsten’ met de middenbouwgroepen 4 en 5 en aan ‘Strategisch leren lezen’ met groep 6 t/m 8. Beide projecten vinden hun oorsprong in TIER, Topinstituut voor evidence based onderwijs onderzoek, waarin de RUG participeert. Voor de scholen maakten het geen verschil aan welk deelproject zij deelnamen, alle scholen draaiden op dezelfde manier mee in het onderzoek.

Streef in het voorjaar van 2012 toen de deelonderzoeken (zo goed als) afgerond waren. Vijfmaal zijn toetsgegevens bij leerlingen verzameld, eenmaal voorafgaand aan deelname (juni 2010) en 2 keer tweemaal in de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012. Van de leerlingen zijn ook verscheidene achtergrondgegevens verzameld.

In deze rapportage wordt verslag gedaan van het deelonderzoek dat zich concentreert op het onderwijs aan excellente leerlingen. Daarbij ging het om vragen als ‘Hoe ga je als leerkracht om met goede, excellente leerlingen of met leerlingen met een specifiek talent? Wat streef je met hen na en hoe ga je daar in de klas mee om?’ Aan dit deelonderzoek, een case-studie, namen 9 scholen deel, uit de totale groep van ongeveer 120 Streef-scholen. Het onderzoek bestond globaal uit een traject waarbij onderzoekers gedurende het schooljaar 2011-2012 5 keer een bezoek aan de school brachten en de leerkrachten van groep 4 en 8 observeerden en begeleiden bij het vormgeven en uitvoeren van onderwijs aan excellente leerlingen. De onderzoekers traden daarbij op als een ‘critical friend’. In 3.3 wordt de interventie in meer detail beschreven.

Daarbij staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

- Welke activiteiten ondernemen scholen om excellentie (niet alleen cognitief opgevat) bij leerlingen te bevorderen en is er een samenhang met de ontwikkeling van leerlingen?

Meer specifiek komen de volgende vragen aan bod:

- Op welke dimensies onderscheiden leerkrachten talenten bij leerlingen en welke instrumenten zetten ze vervolgens in om deze daadwerkelijk te kunnen onderscheiden?
- Welke talenten onderscheiden ouders bij hun kinderen, en hoe vinden ze dat het onderwijs daarmee omgaat?
- Hoe vindt differentiatie gericht op het omgaan met bijzondere talenten in de dagelijkse onderwijspraktijk plaats?
- Hoe ervaren betrokken leerlingen de speciale onderwijsarrangementen?
- Wat zijn de gevolgen voor de ontwikkeling van de betrokken leerlingen?

In het vervolg van dit inleidende hoofdstuk wordt de beleidscontext rondom excellentie geschetst (1.1). In hoofdstuk 2 wordt vanuit een theoretische invalshoek ingegaan op excellentie en onderwijs aan excellente leerlingen, er wordt een overzicht gegeven van wat uit eerder onderzoek bekend is van effectief onderwijs aan excellente leerlingen. Deze uitkomsten van eerder onderzoek vormen de inhoudelijke achtergrond van dit traject. In hoofdstuk 3 wordt, naast het beschrijven van de interventie en de participerende scholen aandacht besteed aan de effectmeting bij leerkrachten en leerlingen. Hoofdstuk 4 bevat de resultaten van het traject en hoofdstuk 5 de conclusie en discussie.

## 1.1 Excellentie in het onderwijsbeleid

In 1999 publiceerde de Onderwijsraad een advies waarin een pleidooi werd gehouden om leerstandaarden te formuleren voor hetgeen leerlingen onder andere halverwege en aan het eind van het primair onderwijs zouden moeten kennen en kunnen. Daarbij werden leerstandaarden gedefinieerd als ‘een geoperationaliseerde en genormeerde omschrijving (...) van cruciale doelen die aan het eind van bepaalde onderwijsfasen beheerst moeten zijn. Cruciale doelen zijn (...) de doelen die voorwaardelijk zijn voor het verdere leer- en ontwikkelingsproces. Operationalisering van die doelen betekent dat wordt aangegeven hoe beheersing van die doelen kan blijken, en normering houdt in dat ook het gewenste beheersingsniveau gespecificeerd wordt - bijvoorbeeld in de vorm van een beheersingsscore die bij een toets gehaald moet worden, of van bepaalde criteria waaraan bij een opdracht moet worden voldaan’ (Onderwijsraad, 1999, p. 54). De motivering voor dit advies was gelegen in het aan leerlingen (min of meer) kunnen garanderen van een ononderbroken ontwikkelingsgang door het onderwijs. Om die reden adviseerde de Onderwijsraad een minimum niveau te formuleren, te bereiken door 90% van de leerlingen, en een voldoende niveau, te bereiken door driekwart van de leerlingen. In het advies ‘Presteren naar vermogen’ dat in 2007 verscheen voegde de Onderwijsraad daar nog een niveau aan toe voor gevorderde of excellente leerlingen, om specifiek het onderwijs aan die doelgroep te stimuleren.

Na een aanhoudend debat over het niveau van het primair onderwijs werd in 2007 de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, in de wandelgangen de commissie Meijerink genaamd, geïnstalleerd. Deze kreeg als opdracht mee om te adviseren over de vraag wat leerlingen moeten kennen en kunnen op het gebied van taal en rekenen bij belangrijke overgangen in het onderwijs. Deze commissie duidde de betreffende beheersingsniveaus als referentieniveaus aan, en beperkte zich bij het primair onderwijs - conform de opdracht – tot het einde van deze periode, als leerlingen ongeveer 12 jaar oud zijn. De referentieniveaus werden daarbij omschreven als ‘beschrijvingen van kennis en vaardigheden die leerkrachten een houvast bieden voor het bepalen, volgen en stimuleren van de ontwikkeling van leerlingen’ (Expertgroep, 2008, p. 7). Daarbij werd een onderscheid gemaakt tussen een fundamenteel niveau (dat 75% van de leerlingen zou moeten beheersen) en een (hoger) streefniveau dat uiteindelijk voor taal op een niveau is gesteld dat door 25% van de leerlingen gehaald kan worden en voor rekenen door 50% van de leerlingen. De referentieniveaus hebben, anders dan geadviseerd door de Onderwijsraad in 1999 wel expliciet tot doel de prestaties van leerlingen te verhogen, zowel het gemiddeld niveau van alle leerlingen als specifiek het niveau van de beste leerlingen.

Internationale peilingen wezen namelijk uit dat Nederlandse leerlingen in het topsegment relatief ondervertegenwoordigd zijn. Uit de meest recente internationale peilingen, TIMSS 2011 en PIRLS 2011 blijkt bijvoorbeeld dat er in het Nederlandse onderwijs een relatief klein

verschil is in prestaties van de zwakste en de sterkste leerlingen. Bijna 100% van de Nederlandse leerlingen in groep 6 behaalt minimaal het laagste, door TIMSS en PIRLS onderscheiden, kennis- en vaardigheidsniveau. Slechts tussen de 3% en 7% van de getoetste leerlingen haalt het hoogste niveau voor de verschillende vakgebieden. Bovendien zijn de percentages in vergelijking met eerdere metingen kleiner geworden. Nederland blijft hierin achter bij andere goed presterende landen. Dit duidt er volgens de Nederlandse onderzoekers op dat het Nederlandse onderwijs goed in staat is om zwak presterende leerlingen op het basisniveau te brengen, maar moeite lijkt te hebben om talentvolle leerlingen te laten excelleren (Meelissen, Netten, Drent, Punter, Droop & Verhoeven, 2012). Uiteindelijk leidt het onbenut laten van talent tot hoge maatschappelijke kosten (OECD, 2010).

In de tweede plaats vloeide het invoeren van een streefniveau voort uit de aandacht voor ‘multi-talenten’ of andere intelligenties bij leerlingen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de populariteit van het – niet onomstreden - werk van Gardner (1983) die een achttal intelligenties onderscheidde (o.a. intra- en interpersoonlijke intelligentie, muzikaliteit). Ondanks de kritiek die met name de gebrekkige empirische onderbouwing betrof (zie bijvoorbeeld Waterhouse, 2006) spreekt het werk veel leerkrachten aan. Ook in de beleidsstukken wordt gesproken over het stimuleren van meer dan alleen cognitieve talenten, hoewel de beoogde doelen van het beleid wel geformuleerd worden in termen van cognitieve vooruitgang.

Naast deze uitwerking van het ‘wat’ werd ook een meer opbrengstgerichte cultuur (een aspect van het ‘hoe’) op scholen bepleit door de overheid. Het werken aan zo’n cultuur zou vorm kunnen krijgen door cyclische evaluaties, collegiale intervisie en verdere professionalisering (Onderwijsraad, 2008) en kan zowel het werken aan de basisvaardigheden (aangestuurd door de referentieniveaus) als de aandacht voor de excellente leerling versterken.

Naast het formuleren van een streefniveau zijn nog andere beleidsinstrumenten ingezet om excellentie te stimuleren. De maatregelen die worden genoemd in de Kwaliteitsagenda ‘Scholen voor morgen’ zijn concreet uitgewerkt in de beleidsbrief van de staatssecretaris over excellentie en hoogbegaafdheid in het primair onderwijs, die 25 augustus 2008 aan de Tweede Kamer werd aangeboden. In deze brief beschrijft de staatssecretaris eerst de stand van zaken rondom (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs. Vervolgens worden nieuwe uitgangspunten beschreven van een programma om excellentie bij cognitief toptalent te stimuleren.

Hoofddijnen van het stimuleringsprogramma om excellentie bij cognitief toptalent te stimuleren zijn:

- schoolbesturen stimuleren tot het opzetten van excellentieprojecten; In de schooljaren 2009-2010 t/m 2011-2012 konden scholen of samenwerkingsverbanden van scholen subsidie aanvragen in het kader van het Excellentieprogramma basisonderwijs voor

projecten om talentvolle leerlingen uit te dagen en zo excellentie in het basisonderwijs te bevorderen. De rijksoverheid droeg daartoe bij via een subsidie van 50% van de totale projectkosten. Er werd subsidie toegekend aan 28 projecten.

- het stimuleren van landelijke projecten; bijvoorbeeld de organisatie van kennisconferenties en masterclasses door Edventure, de SLO en de PO-raad.
- het stimuleren van aanbod vanuit universiteiten voor basisscholen; het Orion-programma van het Platform Beta Techniek stimuleert bijvoorbeeld de totstandkoming van regionale wetenschapsknooppunten, waarin universiteiten en scholen samenwerken.

Excellentie is opgenomen als een van de onderwerpen voor het uitvoeren van onderzoek in het kader van Onderwijsbewijs. Met dit onderzoek moeten effecten vastgesteld worden van programma's of leerarrangementen voor excellente leerlingen.

In het voorjaar van 2011 is de kwaliteitsagenda voor wat betreft het PO opgevolgd door het Actieplan 'Basis voor Presteren'. Daarin is een aantal ambities geformuleerd wat betreft de leerprestaties van leerlingen en wat betreft het functioneren van leraren en scholen. Met het nieuwe document is geen sprake van een beleidswijziging; het ingezette beleid met de focus op het verhogen van de prestaties en op opbrengstgericht werken wordt daarin duidelijk voortgezet.

Naast een algemene niveauverhoging (gemiddelde op de Cito-eindtoets ligt in 2015 op 537) is er ook een ambitie geformuleerd rond de grensscore voor de beste 20% van de leerlingen. Deze grensscore moet in 2015 gestegen zijn naar 545 (in 2010 ligt de grensscore tussen 543 en 544).

In het actieplan wordt benadrukt dat het niet alleen gaat om de hoogbegaafde leerlingen, en het voorkomen van onderpresteren bij deze groep, maar om de 20% best presterende leerlingen. Voor deze hele groep wordt gestart met een programma excellente leerlingen dat bestaat uit de volgende maatregelen:

- Extra investeringen: alle scholen ontvangen vanaf 2012 extra middelen.
- Bundeling van het ondersteuningsaanbod voor scholen
- Intensivering van vroegsignalering
- Versterken van de onderzoeks- en kennisfunctie
- Voortzetten van succesvolle bestaande initiatieven zoals het centrale informatiepunt en de digitale leeromgeving 'Acadin'

In het overheidsbeleid rondom excellentie wordt gebruik gemaakt van met name (financieel-) economische en communicatieve instrumenten (Leune, 2001). Juridische instrumenten spelen op dit beleidsterrein een minder grote rol. In wet- en regelgeving (verplichting om voor alle leerlingen een ononderbroken leerweg aan te bieden), in het sluiten van overeenkomsten of convenanten met sectororganisaties of gemeenten en in het houden van toezicht op het onderwijs door de inspectie, voorbeelden van juridische instrumenten, komt ook onderwijs

aan excellente leerlingen aan de orde, maar de belangrijkste prikkels gaan uit van het inzetten van financiële instrumenten zoals de extra middelen en subsidies en communicatieve instrumenten die tot doel hebben scholen te overreden, te simuleren om hier aandacht aan te besteden en het bieden van hulp en ondersteuning. Vanwege de autonomie van scholen en het procesmatige karakter van dit onderwerp ligt de keuze van de landelijke overheid voor juist de inzet van deze beleidsinstrumenten voor de hand. Inzet van andere, dwingendere beleidsinstrumenten zou niet in overeenstemming zijn met de algemene tendens in het onderwijsbeleid. Onvermijdelijk zullen sommige scholen zich daar dus meer mee gaan bezig houden, en meer profiteren van subsidiemogelijkheden dan anderen.

---

## 2 Theoretische achtergrond

### 2.1 Inleiding

Hoewel het beleid rondom excellentie aandacht vraagt voor de ontwikkeling van allerlei talenten bij leerlingen, ligt de nadruk (in de praktijk) toch op het ontwikkelen van cognitieve talenten van hoog presterende leerlingen. Hierbij wordt geen scherp afgebakende definitie gebruikt van wat hoog presterende leerlingen zijn, dat kunnen de leerlingen zijn die in de bepaalde groep de hoogst presterende leerlingen zijn (een relatieve maat), het kunnen ook de leerlingen zijn die aan een absoluut criterium voldoen, zoals een IQ van boven de 130, de hoogbegaafden. Daardoor zijn er allerlei termen in omloop: excellente leerlingen, leerlingen met een (ontwikkelings)voorsprong, getalenteerde, slimme en begaafde leerlingen en vinden we in de literatuur uiteenlopende onderzoeksresultaten voor wat betreft het onderwijs aan deze leerlingen. In de onderwijspraktijk zien we allerlei verschillende ‘oplossingen’ verschijnen waarvan lang niet altijd duidelijk is wat a. het doel is en b. of dit doel ook bereikt wordt.

In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van de onderzoeksliteratuur op dit terrein dat inzicht moet geven in wat kenmerken zijn van effectief onderwijs aan deze leerlingen. Daarbij gaat het niet specifiek om gediagnostiseerde hoogbegaafde leerlingen om de praktische reden dat er van veel leerlingen in het basisonderwijs geen IQ gegevens zijn en om de beleidsmatige reden dat het beleid rond excellentie zich niet beperkt tot deze groep. Wel beperken we ons tot cognitieve ontwikkeling, waarbij de sociaal-emotionele ontwikkeling in voorwaardelijke sfeer aan de orde komt.

### 2.2 Doelgroep en signalering

In de loop van de jaren is er heel erg veel geschreven over wat (hoog)begaafdheid is en wie er (hoog)begaafd genoemd mag worden. Oude modellen waarin alleen intelligentie bepalend was, zijn vervangen door modellen waarin creativiteit en motivatie een even belangrijke rol spelen als intelligentie en waarbij de omgeving bovendien een rol speelt bij het daadwerkelijk hoogbegaafd presteren. Vanwege de rol van de omgeving in het tot uiting komen van hoogbegaafdheid is aanpassen van het onderwijs noodzakelijk; bij een omgeving die onvoldoende stimulerend is komt de potentiële hoogbegaafdheid niet tot ontwikkeling en wordt mogelijk niet herkend.

Wordt er alleen gekeken naar intelligentie (IQ van 130 of hoger) dan wordt een percentage van 2 a 3% van de populatie hoogbegaafd genoemd. Met het aanpassen van de modellen van hoogbegaafdheid in de richting van een multidimensionaal concept wordt het moeilijker om een inschatting te maken van de omvang van de groep en vervagen ook de grenzen tussen hoogbegaafde leerlingen en (zeer) goed presterende leerlingen. In recent onderwijsbeleid is de doelgroep inmiddels verbreed tot de 20% hoogst presterende leerlingen. Sommige

onderwijsmethoden voor deze doelgroep hanteren een grens van 10% hoogst presterende leerlingen. Dit maakt de noodzaak voor het onderwijs om een variëteit aan onderwijsaanpassingen aan te bieden nog groter dan voorheen. Ook in onderzoek dat zich alleen richt op onderwijs aan zogenaamde ‘gifted students’ wordt al gepleit voor het aanbieden van verschillende aanpassingen, omdat er geen eenduidig antwoord is te geven op de vraag welke onderwijsaanpassingen voor deze leerlingen tot de grootste effecten leidt (zie ook 2.3).

De gecompliceerde definitie van (hoog)begaafdheid en het feit dat de ontwikkeling van (hoog)begaafdheid ook afhangt van factoren buiten het kind maakt het signaleren van (hoog)begaafdheid moeilijk. Als leerlingen het onderwijs binnen komen hebben ze al een geschiedenis achter de rug waarin de omgeving een belangrijke rol heeft gespeeld in de ontwikkeling van het kind. Verschillende auteurs hebben profielen opgesteld van (hoog)begaafde leerlingen die behulpzaam kunnen zijn voor het herkennen van (hoog)begaafde leerlingen. De moeilijkst te herkennen (hoog)begaafde leerlingen zijn de leerlingen die onderpresteren. Onderpresteren kan al heel vroeg optreden. Een leerling kan bij wijze van spreken al in groep 1 merken dat de leerkracht leerlingen prijst die iets kunnen wat voor dat kind al volkomen vanzelfsprekend is, waardoor de leerling de keuze maakt ook zelf een stapje terug te doen en gelijk te lopen met het gemiddelde niveau van de klas, soms zelfs om zich ‘dommer’ voor te doen zodat ze geprezen worden als ze vooruitgang boeken.

In het kader van onderwijs aan excellente, (hoog)begaafde leerlingen is er veel aandacht voor onderpresteren; het structureel minder presteren dan waartoe de leerling in staat is. Het kan zowel absoluut (onder de ‘groepsnorm’) als relatief onderpresteren (onder de eigen ‘norm’) betreffen. Onderpresteren komt voor bij zowel gemiddeld als hoogbegaafden (de totale omvang wordt geschat op 10 tot 18% van de leerlingen), maar de kans is het hoogst bij leerlingen met een hoge IQ-score (Onderwijsraad, 2007, p.18). In de groep hoogbegaafden ( $IQ > 130$ ) schat men het percentage onderpresteerders op 30%, is het IQ nog hoger dan komt het percentage onderpresteerders uit op 60%. Uitgaande van een percentage hoogbegaafden van 2 a 3% komt dit uit op 11.000 tot 14.000 hoogbegaafde onderpresteerders in het primair onderwijs.

Uit secundaire analyses van het PRIMA-cohort blijkt dat 15% van alle leerlingen er tussen groep 4 en groep 8 van de basisschool relatief gezien in prestaties op achteruitgaat. Gedurende de tijd in het voortgezet onderwijs komt daar nog ongeveer 5% van de leerlingen bij. De ontwikkeling van het onderpresteren doen zich dus hoofdzakelijk in het basisonderwijs voor (Onderwijsraad, 2007, p. 19).

Er is zeer veel geschreven over de ontwikkeling van onderpresteren, het is echter lang niet allemaal gebaseerd op empirisch onderzoek. Internationaal is er in beperkte mate empirisch onderzoek voor handen, in Nederland is dat (bijna) niet het geval.

De beschikbare literatuur noemt twee belangrijke groepen oorzaken voor de ontwikkeling van onderpresteren: persoonlijke en familiekenmerken en de (school)omgeving. Wat betreft de



schoolomgeving wordt genoemd: een weinig intellectueel klimaat, weinig aandacht voor cognitieve prestaties, weinig flexibiliteit in bijvoorbeeld leerstof, het (lage) prestatieniveau van de groep, niveau van de instructie en stimulans door klasgenoten. Als persoonlijke problemen worden genoemd: laag zelfvertrouwen, concentratieproblemen, minderwaardigheidsgevoelens, problemen met zelfdiscipline en met het stellen van doelen. Overigens zijn dit dezelfde persoonlijkheidsproblemen die bij andere slecht presterende leerlingen voorkomen. De vraag in hoeverre de school (mede)verantwoordelijk is voor het ontstaan van de persoonlijke problemen blijft voorlopig onbeantwoord, maar de kans dat een leerling op 4 jarige leeftijd op dit gebied al volledig gevormd is, is klein en dus is de kans dat deze persoonlijke problemen zich (verder) ontwikkelen in de eerste jaren van het basisonderwijs onder invloed van de daar gehanteerde aanpak aanzienlijk. Ook om deze reden pleit de Onderwijsraad (2007) voor meer aandacht voor vroege signalering, zodat onderpresteren voorkomen kan worden. Het signaleren en het aanpakken van onderpresteren bij hoogbegaafde leerlingen is een zeer complexe aangelegenheid, omdat men vaak bij langdurig onderpresteren niet meer denkt aan de mogelijkheid dat de leerling hoogbegaafd zou kunnen zijn en er bovendien een betrouwbare (IQ) meting beschikbaar moet zijn om vast te stellen dat een leerling onderpresteert. Bovendien leidt het (impliciete) ongenoegen bij een deel van de onderpresteerders tot gedragsproblemen waardoor het beeld van de leerling nog verder vertroebeld wordt en waardoor niet alleen de onderpresteerder maar ook de andere leerlingen hinder ondervinden.

### 2.3 Onderwijsaanpassingen: differentiatie

Om onderpresteren te voorkomen en de ontwikkeling van de (hoog)begaafde leerlingen zo goed mogelijk te stimuleren is het nodig om voor hen het onderwijs aan te passen, met andere woorden om te differentiëren. Daarbij kan onderscheid gemaakt worden tussen externe en interne differentiatie. Bij externe differentiatie krijgen deze leerlingen in homogene niveaugroepen buiten de reguliere setting onderwijs (bijvoorbeeld in Leonardogroepen), bij interne differentiatie vindt de differentiatie in de eigen groep en school plaats. Ook daarbinnen heeft men de keuze om excellente leerlingen niet of wel (gedeeltelijk) homogeen te groeperen. Los van de groeperingsvorm kan er differentiatie plaats vinden naar bijvoorbeeld tempo, inhoud, werkvorm en instructie. Naar de effecten van verschillende vormen van differentiatie is veel onderzoek verricht, met wisselende resultaten. In de meta-analyses van Scheerens, Luyten en Steen (2007) en van Hattie (2009) waarin differentiatie is opgenomen naast allerlei andere onderwijskenmerken die prestaties van leerlingen kunnen beïnvloeden, is het effect van differentiatie minimaal. In dergelijke meta-analyses gaat het om het effect op de leerlingprestaties van alle leerlingen, en niet specifiek om de (hoog)begaafde leerlingen en is de variabele meestal gedefinieerd in termen van aanpassingen voor zwakke risicoleerlingen bestaande uit een mix van differentiatiemaatregelen. Deze meta-analyses zeggen dus weinig over het effect van differentiatie voor de prestaties van (hoog)begaafde leerlingen. Toch zijn

de resultaten wel van belang bij het nemen van beslissingen over onderwijs aan deze doelgroep omdat leerkrachten keuzes moeten maken; tijd kunnen ze maar een keer besteden en ook financiële middelen maken het noodzakelijk om keuzes te maken. Als bepaalde keuzes die positief uitwerken voor (hoog)begaafde leerlingen nadelige gevolgen hebben voor zwakkere leerlingen zal een afweging gemaakt moeten worden. Bij het groeperen van leerlingen – een van de differentiatiemogelijkheden – is een dergelijk dilemma te zien: de effecten voor goede leerlingen zijn vaak positief bij homogeen groeperen en negatief voor zwakkere leerlingen, de zwakkere leerlingen profiteren juist meer bij heterogeen groeperen.

Specifiek onderzoek naar effecten van onderwijsaanpassingen voor (hoog)begaafde leerlingen is vaak descriptief en kwalitatief van aard. Kwantitatieve onderzoeken zijn in de jaren 90 in meerdere reviews en meta-analyses verzameld en naast elkaar gezet (Vaughn, Feldhusen & Asher, 1991; Renzulli & Reis, 1994; Olszewski Kubilius, 1995). Onderzoek van daarna is door Hooegeveen, van Hell, Mooij en Verhoeven (2004) verzameld voor een meta-analyse. Van de 62 experimentele studies die tussen 1993 en 2003 zijn gepubliceerd voldeden er 23 aan de gestelde eisen op het gebied van o.a. design en participanten. Onder de 23 studies waren versnellingsprogramma's, verrijkingsprogramma's binnen de eigen groep, programma's buiten de eigen groep (vgl. plusgroep), zomerprogramma's, groepen/scholen speciaal voor gifted students en scholing voor leerkrachten. Hooegeveen e.a. vinden net als in de eerdere reviews gemengde resultaten, zowel positieve als negatieve, verschillend voor de verschillende soorten programma's, verschillend voor leerlingen van verschillende leeftijden en verschillend voor verschillende uitkomstmaten. In het algemeen concludeert zij wel dat onderwijsaanpassingen voor deze leerlingen effectief zijn en met name positief voor het cognitief functioneren. Effecten op niet-cognitieve uitkomsten zijn wisselend positief en negatief, maar op het zelfbeeld bijna altijd negatief. Dat dit niet altijd onwenselijk is beredeneren Hooegeveen e.a. vanuit het principe dat het zelfbeeld van hoogbegaafde leerlingen daalt omdat zij bij deze programma's geconfronteerd worden met werk waarvoor ze moeite moeten doen en met medestudenten die minstens net zo slim zijn als zij.

Van de 23 studies betroffen er 14 studies kinderen in de leeftijd van 6 tot 12. Omdat er binnen die 14 studies ook nog variatie was in het soort programma is het specificeren van het effect naar leeftijd zeer moeilijk. Op sommige uitkomsten zijn de effecten positiever voor jongere leerlingen, op andere uitkomsten zijn de effecten niet significant of negatiever dan voor oudere leerlingen.

De auteurs hadden ook graag iets willen zeggen over de effecten van de duur en de intensiteit van de programma's, de selectiecriteria en de visie op hoogbegaafdheid die gehanteerd is, maar de informatie over dergelijke aspecten ontbrak te vaak om daarover een uitspraak te doen. Ook deze auteurs eindigen de conclusie met de opmerking dat er niet een beste aanpak voor alle gifted students is en dat elke school meerdere aanpakken zou moeten aanbieden en daarbij monitoren wat de opbrengsten daarvan zijn.

Het aanreiken van extra leerstof in de vorm van verrijkings- of verbredingsstof is de meest toegepaste onderwijsaanpassing die in de praktijk wordt uitgevoerd. Veel methodes bieden ‘plusmateriaal’ aan en er is allerlei extra materiaal beschikbaar. Critici hebben daar veel op aan te merken: het is onduidelijk welke doelen met het materiaal worden nagestreefd en of die doelen ook behaald worden. In de praktijk is het dan ook gebruikelijk om het materiaal wel aan te bieden maar niet te toetsen en evalueren wat ermee bereikt wordt.

Vaak geven ontwikkelaars (bijvoorbeeld Kuipers, 2008, ontwikkelaar van Levelwerk, een leerlijn voor hoogbegaafde leerlingen die in Noord-Nederland veel wordt gebruikt) aan dat het doel niet op het terrein van de leerstof ligt, maar meer op metacognitieve vaardigheden zoals plannen en monitoren. Voor (hoog)begaafde leerlingen, die deze vaardigheden weinig nodig hebben gehad omdat de leerstof voor hen eenvoudig was en alles hen ‘vanzelf’ afging, zou het aanbieden van moeilijkere stof een manier zijn om hen toch deze vaardigheden, die ze naar verwachting in hun verdere schoolloopbaan wel nodig gaan hebben, te laten oefenen. Of het aanbieden van het materiaal inderdaad tot deze vaardigheid leidt is meestal niet onderzocht.

Samenvattend is er dus tot nu toe weinig evidentie voor bepaalde effectieve aanpassingen in het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, maar wel voor de noodzaak van aanpassen op zich voor deze leerlingen. Het ‘samengestelde’ effect van differentiatie op alle leerlingen in de groep lijkt klein. Mogelijk heeft dit ook te maken met het feit dat differentiëren voor leerkrachten een complexe vaardigheid is. Uit het onderwijsverslag van de onderwijsinspectie (2012) blijkt bijvoorbeeld dat de meeste leerkrachten (86 procent) de basisvaardigheden zoals duidelijk uitleggen, zorgen voor een taakgerichte werksfeer en leerlingen actief bij de les betrekken, wel beheersen. Ongeveer de helft van de leerkrachten beheerst ook de meer complexe vaardigheden: zij blijken instructie, leerstof en tijd af te stemmen op de verschillen tussen leerlingen. Dit blijkt eveneens uit het onderzoek van Van der Grift (2010) naar beroepsvaardigheden van leerkrachten. Naast het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen beheerst ook slechts 50% van de leerkrachten het aanleren van leerstrategieën aan leerlingen. Deze vaardigheid is eveneens in het kader van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen van belang. Ook het dynamisch model van Creemers en Kyriakides (2008) is gebaseerd op het feit dat de ontwikkeling van leerkrachten in verschillende fases verloopt, waarbij het goed beheersen van de basisvaardigheden voorwaardelijk is voor het leren beheersen van complexe vaardigheden zoals differentiëren. Van een onderwijsaanpassing die ‘op papier’ tot goede resultaten leidt, kan dus in de praktijk minder terecht komen omdat de uitvoering door de leerkracht niet optimaal is.

In dit onderzoek staat de dagelijkse omgang met (hoog)begaafde leerlingen in de reguliere groep centraal. Negen scholen zijn daarvoor een schooljaar gevolgd en begeleid in het verbeteren van hun onderwijs aan deze doelgroep, waarbij de nadruk ligt op het denken en

handelen van de leerkracht en daarbij specifiek de differentiatievaardigheden die daarvoor nodig zijn. Uitgangspunt is dat er voor de (hoog)begaafde leerlingen aanpassingen gedaan worden, die niet ten koste gaan van de andere leerlingen en waarvan de uitvoering door de leerkracht haalbaar is.

---

## 3 De opzet van het onderzoek

Zoals in hoofdstuk 1 al is aangegeven is dit onderzoek uitgevoerd binnen het breder schoolverbeterings- en onderzoeksproject Streef waarin elke deelnemende school participeerde in een deelproject en alle scholen in het onderzoek als geheel, zodat elke school zowel tot de experimentele als de controlegroep behoort. In eerste instantie was het de bedoeling scholen random aan een van de deelprojecten toe te wijzen zodat eventuele effecten met grotere zekerheid toe te schrijven zouden zijn aan het deelproject waaraan de school had geparticipeerd. Omdat al snel bleek dat scholen niet bereid waren zich onder deze voorwaarden aan Streef te verbinden is de random toewijzing in de wervingsperiode losgelaten en heeft elke school meegedaan aan het deelproject van de eigen keuze. In 3.1 wordt nader toegelicht hoe de werving is verlopen, tot welke responsgroep dat heeft geleid en welk gevolg dat heeft voor de originele opzet van de analyses.

### 3.1 Participerende scholen

Voor de werving van Streef is gebruik gemaakt van de adressenbestanden van de beide participerende onderwijsadviesorganisaties. Vooraf zijn de volgende groepen scholen uitgesloten:

- Zeer kleine scholen
- Zeer zwakke scholen volgens de Onderwijsinspectie
- Scholen die participeerden in lopend onderzoek van het GION

Dit resulteerde in een bestand van 150 besturen en 840 scholen die benaderd zijn met een brief en een folder. Daarnaast was ook een de website [project-streef.nl](http://project-streef.nl) online met aanvullende informatie. Vervolgens zijn eerst alle besturen gebeld, met de vraag of er op bestuursniveau belangstelling was om aan Streef deel te nemen. Afhankelijk van de belangstelling op bestuursniveau zijn de individuele scholen gebeld. Aan zowel besturen als scholen is aangeboden een presentatie van het project te verzorgen. De wervingsperiode heeft gelopen van januari tot en met juni 2010 en heeft uiteindelijk geresulteerd in een groep van 120 deelnemende scholen. Een klein deel van deze scholen (N=28) is geworven in 2011 omdat er aan deelproject 1 en aan het project met de middenbouwgroepen in 2010-2011 te weinig scholen hadden deelgenomen en dit project in de tweede helft van het kalenderjaar 2011 nogmaals is uitgevoerd.

Scholen konden bij aanmelding aangeven wat het project van hun voorkeur was en met welke bouw zij mee wilden doen. Oorspronkelijk was in het onderzoeksvoorstel opgenomen dat scholen random met een boven- (groep 5 t/m 8) of onderbouw (groep 1 t/m 4) aan een van de projecten zou worden toegewezen. Dit bleek in de praktijk niet uitvoerbaar. Elke school had een sterke voorkeur voor een van de deelprojecten en wilde niet deelnemen als zij pas later te

horen zouden krijgen aan welk deelproject ze mee konden doen. De keuze voor een bepaald deelproject paste bij de huidige ontwikkeling van de school en deelname aan een ander deelproject niet. Alle scholen zijn vervolgens ingedeeld bij het deelproject van hun keuze met de bouw van hun keuze. Deze quasi-experimentele opzet heeft een belangrijk nadeel ten opzichte van de oorspronkelijke experimentele opzet; het toeschrijven van eventuele effecten aan de interventie is problematischer. Immers, de motivatie om aan het deelproject mee te doen, en het feit dat het project inhoudelijk aansluit bij de schoolontwikkeling kunnen een belangrijke bijdrage hebben gehad aan eventuele effecten. Vasthouden aan de voorgestelde experimentele opzet zou echter betekenen dat het benodigde aantal scholen niet behaald zou worden en dat scholen mee moesten doen aan een project waarvoor zij misschien minder gemotiveerd zouden zijn. De kans op tussentijdse uitval is dan ook aanmerkelijk groter. Om toch een uitspraak te kunnen doen over of eventuele effecten veroorzaakt worden door de interventie is – gebruik makend van informatie over de scholen voorafgaand aan deelname – nagegaan in hoeverre er sprake is van validiteitsbedreigers.

Doordat elke school (in principe) deelneemt met één bouw (onderbouw of bovenbouw) aan een deelproject, is elke school tegelijkertijd experimentele en controleschool. Doet een school bijvoorbeeld met de bovenbouw mee aan deelproject 1 dan maakt de onderbouw van deze school deel uit van de controlegroep voor de scholen die met de onderbouw meedoen aan deelproject 2. Deze opzet heeft als voordeel dat de controlescholen waarschijnlijk wat betreft motivatie, attitude ten opzichte van het onderwijsbeleid en betrokkenheid bij het project en het onderzoek niet heel veel afwijken van de experimentele groep. De school doet immers zelf ook mee aan Streef. Tegelijkertijd is er ook een nadeel; er is altijd kan op ‘weglekken’ van de interventie. Onderbouwleerkrachten kunnen zaken oppikken van hun bovenbouwcollega’s waardoor ze niet helemaal ‘onbehandeld’ zijn. Dit wordt deels opgeheven omdat een bepaalde bouw van een school die aan deelproject A meedoet als controlegroep geldt voor andere scholen die aan deelproject B meedoen. Feit is echter wel dat de deelprojecten onderling niet volledig verschillen, allemaal hebben ze immers als doel de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. In de afsluitende vragenlijst aan de scholen is daarom ook een aantal vragen gesteld over de mate waarin het project bijvoorbeeld in teamvergaderingen is besproken. Ten slotte moet wel opgemerkt worden dat onderzoek naar dergelijke actuele onderwerpen altijd beïnvloed wordt door invloeden van andere bronnen, in dit geval bijvoorbeeld stimulans en informatie vanuit het ministerie, maar ook de media, ouders, besturenorganisaties en dergelijke.

Voor het deelproject Differentiatie en Excellentie hadden zich 13 scholen opgegeven in de wervingsperiode. Voor aanvang van het schooljaar 2011-2012, waarin dit deelproject is uitgevoerd vielen 3 scholen af omdat er zich in de tussentijd ontwikkelingen op de school hadden voorgedaan waardoor deelname nu niet haalbaar was, zoals grote wisselingen in team

en/of schoolleiding. Een school is nog na de intake afgevallen omdat zij een andere invulling van het project voor ogen hadden dan dat geboden kon worden. Meer achtergrondinformatie over de scholen wordt gegeven in paragraaf 4.1.1 waar de beginsituatie van de scholen wordt geschetst. Wat betreft schoolgrootte en leerlingpopulatie (percentage leerlingen met een gewicht van 1,2) verschillen de scholen die aan dit deelproject meedoen niet van de andere scholen die aan Streef deelnemen.

### 3.2 De opzet van het project en de analyse van de gegevens

In het voorjaar van 2010, aan het eind van het schooljaar 2009-2010, hebben alle leerkrachten van alle scholen die aan Streef meededen een vragenlijst ingevuld over alle thema's die in de deelprojecten van Streef aan de orde kwamen, waaronder ook differentiatie en de manier waarop zij omgaan met de excellente leerlingen. De vragenlijst was de voormeting voor het bepalen van de effecten van de deelprojecten van Streef en gaf een beeld van attitude en handelen van leerkrachten (zie verder 3.3). De ingevulde vragenlijsten van de leerkrachten van de scholen die aan dit deelproject hebben meegedaan zijn tevens gebruikt om een goed beeld te krijgen van de uitgangspositie van de deelnemende leerkrachten en scholen en om te controleren of de deelnemende scholen op relevante variabelen afweken van de hele groep Streef-scholen. Deze laatste vraag is belangrijk vanwege het loslaten van de random toewijzing van scholen aan deelprojecten.

Van datzelfde schooljaar en het schooljaar 2010-2011 zijn gegevens van leerlingen verzameld over hun achtergrond en hun cognitieve en niet-cognitieve niveau. In 2009-2010 betrof dat alleen de resultaten van de Cito-LOVS-toetsen van het eind van het schooljaar, van 2010-2011 de toetsen van januari en van juni.

In het begin van het schooljaar 2011-2012, het schooljaar waarin dit deelproject is uitgevoerd, is op 10 scholen een intake gehouden (1 van deze scholen is dus na de intake nog afgevallen). Voorafgaand aan de intake is de scholen informatie opgestuurd over de organisatie en de inhoud van het onderzoek en is aangegeven dat de exacte invulling gezamenlijk zou worden bepaald tijdens de intake. Een aantal mogelijke inhoudelijke thema's (zie kader 3.1) is in het document aangegeven om de scholen vooraf alvast te stimuleren na te denken over de vragen die voor hen actueel en relevant zijn. Ter voorbereiding op de intake is een analyse gemaakt van de stand van zaken op de scholen op basis van de informatie uit de vragenlijst, schooldocumenten die via internet zijn verkregen en de gegevens van de leerlingen in groep 4 en 8. De intake bestond uit een observatie in groep 4 en 8 gevolgd door een gesprek met de directie, een ib-er en de betreffende leerkrachten (zie kader 3.2 voor gespreksopbouw). Voor groep 4 en groep 8 zijn steeds 4 leerlingen geselecteerd waarop de observatie zich richtte. Voor deze observatie (en de observaties in de loop van het schooljaar) is een instrument gebruikt dat nader wordt toegelicht in 3.2.1. Tijdens het intakegesprek is het beeld van de school op het gebied van onderwijs aan excellente leerlingen getoetst en verder aangevuld. Daarbij is ook aandacht besteed aan de gewenste ontwikkeling in het schooljaar 2011-2012 en

de manier waarop deelname aan dit deelproject hieraan zou kunnen bijdragen. Elk van de 9 scholen bevond zich in een andere beginsituatie en had zijn eigen idee over de ontwikkeling in het betreffende schooljaar. Afhankelijk van de specifieke situatie van elke school en de gewenste ontwikkeling is vervolgens voor elke school binnen een globaal vast stramien een planning gemaakt voor het hele schooljaar waarin elke school nog vier keer is bezocht en waarin leerlingen, leerkrachten en directie zijn gevolgd bij hun ontwikkeling. Geen van de scholen heeft aangegeven ouders bij het traject te willen betrekken. De mening en positie van ouders is wel aan de orde geweest binnen het onderzoek maar slechts vanuit het perspectief van de school, ouders hebben niet zelf actief aan het project deelgenomen. De tweede subvraag kan dan dus ook slechts vanuit het perspectief van de school worden beantwoord.

Bij alle scholen is er tijdens de bezoeken regelmatig geobserveerd in een of meerdere groepen, waarbij de betreffende leerkracht in ieder geval een instructie geeft en er tijd is voor inoefening. Bij de eerste observatie stond de leerling centraal, bij de tweede de leerkracht en bij de derde de interactie tussen beiden. Het laatste bezoek bestond meestal uit een teambijeenkomst waarin teruggekeken werd op het schooljaar en vooruitgekeken naar het vervolg.

De onderzoekers stelden zich tijdens en na het bezoek op als ‘critical friend’; er is niet slechts data verzameld op de scholen, maar na afloop van elk bezoek is er feedback gegeven en waar mogelijk advies over knelpunten of vervolgstappen. Van elk bezoek is een verslag gemaakt dat is opgestuurd aan de school ter fiattering. Op basis van deze verslagleggingen is per casus een beschrijving gemaakt en zijn vervolgens over de cases heen de onderzoeksvragen beantwoord, door steeds binnen de verslagleggingen de teksten te selecteren die betrekking hadden op het thema van de onderzoeksvraag.

---

### Kader 3.1      Inhoudelijke thema's

#### *Vooruitlopen of bijblijven?*

In deze module staat de vraag centraal wat men met het onderwijs voor excellente leerlingen voor ogen heeft: is het erop gericht om de leerlingen bij de groep te houden of om ze op hun eigen tempo door te laten werken? Het antwoord op deze essentiële vraag bepaalt voor een groot deel de inrichting van het onderwijs niet alleen in de groep maar door de hele school heen. Kiest men voor het volgen van het eigen tempo dan vraagt dat om heldere afspraken over het overslaan van een groep en een leerstofaanbod boven het niveau van groep 8. Kiest men ervoor de groep bij elkaar te houden dan zal er voldoende verbreding of verdieping aangeboden moeten worden. Aandachtspunt daarbij is de doorgaande lijn in de verbredende en verdiepende leerstof en de doelstellingen en de waardering daarvoor. M.a.w. hoe kun je er als leerkracht voor zorgen dat het meer is dan het bezighouden van deze leerlingen?

#### *Apart of samen?*

In deze module staat de vraag centraal of, hoe, wanneer en waarom excellente leerlingen apart of juist samen (met de groep of met ‘gelijke leerlingen’) werken. Onderzoek laat zien dat het juist voor (zeer) goede leerlingen belangrijk is om in ieder geval voor een gedeelte van de onderwijstijd iets samen te doen met leerlingen die net zo ver zijn als zij. Daar staat tegenover dat het voor zwakkere en gemiddelde leerlingen goed is om in heterogene groepen te zitten. Volgen de (zeer) goede leerlingen altijd ander onderwijs dan is dat dus voor de andere leerlingen nadelig. Hoe kun je hier een goed

---



---

evenwicht in vinden?

*Tijd of prioriteit?*

Vaak wordt van (zeer) goede leerlingen verwacht dat zij van de leerkracht niet veel tijd nodig hebben, dat zij zichzelf wel kunnen redden zolang ze iets te doen hebben. Waarschijnlijk zijn er in de groep inderdaad andere leerlingen die meer tijd en aandacht nodig hebben. Toch blijft het noodzakelijk om ook aan de excellente leerlingen wat extra tijd te besteden, om te kijken of ze de standaard lesstof echt goed genoeg beheersen en om uitleg over en later feedback te geven op het extra werk. Maar waar vind je als leerkracht de tijd om dit te doen? Deze vraag heeft te maken met differentiatie in de groep en met goed klassenmanagement. Hoe kun je ervoor zorgen dat je ook voor deze leerlingen voldoende tijd hebt? Soms heeft het vinden van tijd ook te maken met prioriteit: wat je belangrijk vindt, daarvoor vind je ook tijd. Dit vraagt dus om een bezinning op prioriteit en op vaardigheden: wat vind ik belangrijk en hoe kan ik in de praktijk mijn werk zo organiseren dat ik ook hier ook aan toe kom?

*Aftekenen of waarderen?*

In veel scholen maken (zeer) goede leerlingen regelmatig extra of ander werk. Lang niet altijd wordt dit werk ook serieus gewaardeerd en beoordeeld. Soms wordt er alleen genoteerd dat de leerling iets gemaakt heeft, maar soms gebeurt ook dat niet eens. Hoe kun je als leerkracht het extra werk zodanig beoordelen dat de leerling er ook nog iets van leert en in ieder geval het gevoel heeft dat hij of zij gewaardeerd wordt voor het geleverde werk? Ook voor het beoordelen van de standaard lesstof die deze leerlingen maken kan het zinvol zijn andere normen te hanteren dan voor de andere leerlingen, om op die manier ook de (zeer) goede leerlingen een uitdagende taak te bieden. Maar hoe ga je verstandig om met het hanteren van verschillende normen voor verschillende leerlingen?

---

### Kader 3.2      Gespreksopbouw intake-gesprek

---

#### Intake Streef-deelproject 3 'Differentiatie en Excellentie'

Voorgeschiedenis mbt differentiatie en excellentie:

(populatie leerlingen, ouders; scholing, begeleiding op gebied van differentiatie, omgaan met verschillen, instructiemodellen, hoogbegaafdheid oid, veel/weinig ervaring, incidenten of structuur, goede/slechte ervaring, gespreksonderwerp in het team)

Huidige stand van zaken:

(doelgroep, omvang doelgroep, formele diagnose, intake ouders, doelstelling, plus/Leonardogroep oid, deskundigheid/attitude leerkrachten, instructiemodellen, type maatregelen\*, tijdsinvestering, materiaal, registratie en beoordeling, beschikbare middelen, gebruik signaleringsinstrumenten/stappenplan, tijdstip signalering, toetsing, handelingsplan continuüm, beleid gespecificeerd, bestuursniveau, contact VO, professionele hulp/begeleiding, financiële aspecten, taakverdeling en verantwoordelijkheden, evaluatiemomenten)

\* groep overslaan, compacten, versnellen, verbreden, verdiepen

Tevreden met de huidige aanpak & expliciete vragen/problemen:

(keuze uit 4 genoemde thema's, andere vragen/problemen)

Verwachtingen mbt deelproject:

(wat wil je ervan opsteken, wat moet het resultaat zijn?)

---

### 3.2.1 *Het observatie-instrument*

Voor de observaties in de groepen is een observatie-instrument ontwikkeld dat bestaat uit verschillende onderdelen: registratie om de 3 minuten van de taakgerichtheid van 4 leerlingen, de activiteit, meedoen met de groep/apart werken en het wel/niet zelfstandig werken en een checklist van de didactisch-pedagogische aanpak van de leerkracht waarop de observator achteraf invult of de aanpak wel/niet/een beetje voorkwam, aangevuld met een toelichting (zie Tabel 3.1).

Tabel 3.1 Observatie-instrument

Didactisch-pedagogische aanpak	+, +/-, -, ?	Toelichting
Er is een klimaat in de groep waarin alle leerlingen erkend, gehoord en gewaardeerd worden (door leerkracht en leerlingen onderling).		
Er is ruimte voor creatieve, onorthodoxe ideeën van leerlingen, voor het uitvoeren van taken op een eigen wijze.		
De leerkracht vraagt leerlingen expliciet om eigen oplossingen voor vragen en stimuleert een kritische houding.		
De leerkracht heeft hoge verwachtingen en spreekt die uit.		
De leerkracht stelt voldoende open vragen.		
Eigen verantwoordelijkheid van leerlingen wordt bevorderd (bv door zelf plannen, werk nakijken ed).		
Lokaal is zo ingericht dat er sprake is van een uitdagende leeromgeving.		
De leerkracht heeft het lokaal zo ingericht dat het uitnodigt tot samen werken.		
De leerkracht stimuleert het zelfstandig plannen en organiseren bij leerlingen.		
Leerlingen die weinig instructie nodig hebben kunnen aan de slag als dat kan (op eigen initiatief/na toestemming van de leerkracht).		
Tijdens de instructie differentieert de leerkracht bv in vragen stellen.		
Het compacten is vanzelfsprekend (opgenomen in dag/weekplanning, op bord).		
Het verrijken is vanzelfsprekend (opgenomen in dag/weekplanning, op bord).		
Het verrijken is verplichtend (de leerling kan niet zomaar, vrijblijvend iets kiezen).		
Het verrijkingswerk wordt ook nagekeken en beoordeeld.		
Leerlingen werken geconcentreerd en met plezier aan het verrijkingsmateriaal.		
Er wordt instructie/begeleiding gegeven bij het verrijkingsmateriaal.		
De instructie/begeleiding is gericht op het proces (metacognitie, leren leren).		
Leerlingen kijken het eigen werk na.		
Er wordt proces- en productfeedback gegeven.		
Er is weinig tijdverlies aan klassenmanagement/orde		

Afhankelijk van de specifieke situatie in de groep en op de school is bij elke observatie het instrument helemaal of gedeeltelijk ingevuld. Het ingevulde instrument werd, naast de reactie en vragen van de betreffende leerkracht zelf gebruikt als input voor het gesprek waarin feedback werd gegeven op de geobserveerde les en daarna bij het schrijven van het verslag.

### 3.3 Kwantitatieve metingen van ontwikkeling en effecten

De casestudie aanpak is aangevuld met een kwantitatieve aanpak waarin gebruik gemaakt is van de voormeting, die in 3.2 al aan de orde is geweest, en de nameting van de leerkrachtvragenlijst die is ingevuld aan het eind van het schooljaar 2011-2012. Met behulp van deze vragenlijst kan de situatie in 2012 in beeld worden gebracht maar kan tevens de verandering ten opzichte van 2010 bekeken worden. Aangezien er slechts 9 scholen aan dit deelproject hebben deelgenomen, en van enkele scholen, maar een deel van het team, kunnen deze analyses slechts een indicatie geven van de ontwikkeling van deze leerkrachten en alleen ondersteunend werken bij de kwalitatieve opbrengsten van de casestudies.

De verantwoording en de inhoud van de vragenlijst worden in een aparte publicatie beschreven (Deunk e.a., 2010), in dit verslag zijn slechts de uitkomsten van de onderdelen van de vragenlijst gerapporteerd die voor dit deelproject relevant zijn.



---

## 4 De resultaten

### 4.1 De cases

In deze paragraaf wordt een beschrijving gegeven van de negen cases. In paragraaf 4.1.1 wordt begonnen met de beginsituatie van elke school zoals die ten tijde van de intake was. De beschrijving is gegeven op basis van algemene informatie over de school uit de schoolgids, de informatie over leerlingen en leerkrachten die al was verzameld in het kader van Streef, de observaties tijdens de intake en het intakegesprek. Ten slotte is aangegeven wat voor het schooljaar waarin Streef liep de gewenste ontwikkelpunten van de school waren. In 4.1.2 wordt beschreven welke ontwikkelingen er in 2011-2012 zijn geweest op basis van de gegevens die in de loop van dat schooljaar tijdens de schoolbezoeken zijn verzameld. De scholen zijn geordend van scholen die nog aan het begin staan wat betreft het onderwijs aan excellente leerlingen naar scholen die daar al geruime tijd aandacht aan besteden.

#### 4.1.1 De beginsituatie

**School A** heeft zich indertijd opgegeven voor dit deelproject van Streef omdat een aantal leerkrachten zich aan het oriënteren was op het werken met Levelwerk. Deelname aan Streef zou daarbij een extra impuls kunnen zijn. Inmiddels is om financiële redenen de formatie die de leerkrachten daarvoor zouden krijgen weggevallen. Bovendien zijn de groepen daardoor gemiddeld genomen wat groter geworden en is de urgentie verschoven naar het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen binnen de reguliere groepen, waarbij de nadruk ligt op de middenbouwgroepen waarin een aantal (hoog)begaafde leerlingen problematisch gedrag vertoont. Dit probleemgedrag kan te maken hebben met de begaafdheid van de leerlingen er kan ook sprake zijn van een combinatie van hoogbegaafdheid en bijvoorbeeld ADHD. In elk geval leidt de huidige situatie tot handelingsverlegenheid bij de groepsleerkrachten. Deze leerlingen zijn niet tot zeer moeilijk in staat zelfstandig aan de slag te gaan met verrijkingsmateriaal, een aanpak die bij (hoog)begaafde leerlingen meestal gehanteerd wordt om ervoor te zorgen dat het onderwijs voor hen uitdagend blijft, ze gemotiveerd blijven en ze zich niet gaan vervelen. Er lijkt dus sprake van een vicieuze cirkel waardoor mogelijk onderpresteren is ontstaan.

In de observatie tijdens de intake is geen sprake van extreem gedrag van de slimme leerlingen, wel van een aantal algemene, basale verbeterpunten in het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen zoals de keuze voor ander werk, de verwachte zelfwerkzaamheid, het ontbreken van compacten, de vrijblijvendheid. De observatie sluit dus goed aan bij de vraag naar aandacht voor (hoog)begaafde leerlingen in de reguliere groepen. Dit zal eerst op orde moeten zijn voordat er iets bereikt kan worden met de (hoog)begaafde zorgleerlingen.

Aanvullend is er een vraag rond de mogelijkheden om voor de (hoog)begaafde leerlingen meer gebruik te maken van (gebruiksvriendelijke) computer- en/of internet-faciliteiten. Voor

de middenbouwgroepen wordt tijdens de intake nog wel overwogen om over te gaan tot aan aanschaf van Levelwerk zodat ‘de keuze van het extra werk in ieder geval geen tijd van de leerkracht vraagt en we zeker zijn van een doorlopende leerlijn’.

**School B** heeft tot nu toe weinig expliciete, structurele aandacht besteed aan hoogbegaafde leerlingen, hoewel de schoolgids wel vermeldt: *‘De leeractiviteiten moeten aansluiten bij het tempo van de leerlingen. Wie meer aankan, moet dat aangeboden krijgen en wie meer tijd nodig heeft, moet meer oefenstof aangeboden krijgen. Door middel van compacten en verrijken kunnen de snellere leerlingen meer aangeboden krijgen en blijft de groep een groep.’*

In de observaties in groep 3/4 en 7/8 zijn inderdaad voorbeelden te zien geweest van leerlingen die niet de hele instructie hoefden te volgen omdat zij zelf al wel aan de slag konden. In groep 7/8 werd bijvoorbeeld instructie gegeven over het berekenen van oppervlakten waarbij leerlingen die het snel begrepen zelf aan het werk konden terwijl er voor de anderen nog extra instructie was. Er is minder te zien geweest van leerlingen die na de (eventueel compacte) basisstof systematisch ander werk gingen maken.

Er is wel aanvullend materiaal maar dat wordt niet systematisch ingezet, in groep 3/4 mochten leerlingen zelf iets kiezen uit de kast (wel gebonden aan een bepaald vakgebied). Bij taal vindt men het moeilijker dan bij rekenen om leerlingen zinvol ander werk te geven en in groep 8 komt soms het moment dat alle aanvullende stof is gemaakt.

Tijdens de observaties was er sprake van een goede werksfeer, leerlingen werden gecompimenteerd, er werden grapjes gemaakt, leerlingen hielpen elkaar en tijdens het zelfstandig werken werd er redelijk zelfstandig gewerkt.

Een van de eerste vragen van de school is dan ook wat goed/werkbaar ander werk is voor leerlingen en in hoeverre dit verplicht zou moeten/kunnen zijn (als het verplicht is moet je het dan ook nog registreren, nakijken en beoordelen?). Omdat men veel met combinatiegroepen werkt zou het andere werk ook met zo min mogelijk instructie/begeleiding gemaakt moeten kunnen worden.

Daarnaast zijn er vragen over signaleren, diagnosticeren en de aanpak van (hoog)begaafde leerlingen met een ‘gedragsprobleem’, bijvoorbeeld omdat zij autistisch zijn.

Op bestuursniveau participeert men in de junior masterklas (plusgroep), waarbij (hoog)begaafde leerlingen van 8 op woensdag les krijgen in een school voor voortgezet onderwijs.

Hoewel de eerste vraag van de leerkrachten van school B te maken had met ander materiaal waarmee leerlingen – met zo min mogelijk begeleiding – aan het werk gaan, richten we ons in de bezoeken toch op differentiatie in de groep en het vrijmaken van tijd voor deze leerlingen. Dit is een voorwaarde voor het aanbieden van zinvol ander werk. Ander werk is geen vrijblijvend spelletje, gekozen door een leerling omdat dat in zijn/haar ‘comfortzone’ ligt (impliciet proces). Ander werk is moeilijker werk waarbij de leerling ermee geconfronteerd

wordt dat hij/zij ergens voor moet werken. Daarom zal er ook altijd tijd voor begeleiding moeten zijn, geen uitleg of instructie, maar begeleiding bij de vraag hoe de leerling deze opdracht gaat aanpakken. Ook de rol van een assistent zal hierbij aan de orde komen.

**School C** is een stadsschool die de afgelopen jaren veel geïnvesteerd heeft in de zorg voor zwakkere leerlingen en heeft dit nu naar eigen zeggen goed op de rol. Omdat de school het gemiddelde niveau omhoog wil hebben en willen ze graag kijken of er meer aan de bovenkant ‘te winnen valt’. De afgelopen jaren waren er bijvoorbeeld geen leerlingen die heel hoog scoorden op de Cito-eindtoets terwijl dat in principe wel gekund had. De vraag is dus of en hoe ze de goede leerlingen meer kunnen stimuleren.

De school werkt volgens een continuooster en 3 keer in de week hebben ze groepsdoorbrekend lezen. De school maakt gebruik van verschillende Cito-LOVS-toetsen en van Viseon (in groep 3 en 4 door de leerkracht ingevuld, in groep 5 t/m 8 door leerlingen zelf, in groep 1 en 2 wordt een ander instrument gebruikt).

Voor leerlingen die meer kunnen hebben ze een aantal keuze-activiteiten/extra werk: Spaanse les, Kien, Webquest, Nieuwsbrief XL, werkstuk maken en de extra materialen uit de methoden. De school is er geen voorstander van om leerlingen heel erg ver ‘buiten de klas te plaatsen’; ook voor zwakke leerlingen doen ze dat niet, dus waarom voor de goede leerlingen wel? Ook de inzet van een extra leerkracht/ib-er is niet aan de orde. Ze maken geen gebruik van een specifiek instrument voor het signaleren en diagnosticeren van (hoog)begaafdheid.

In het intake gesprek geven de leerkrachten aan wat volgens hen bij hun op school onderwerpen zijn waar ze iets aan zouden kunnen hebben. De leerkracht van groep 8 en de directeur noemen het onderwerp zelfstandigheid van leerlingen. In groep 1 en 2 zijn kinderen gewend om veel dingen zelf te organiseren en te kiezen. Als ze in groep 3 komen wordt weer anders, daar wordt meer klassikaal, leerkrachtgestuurd gewerkt. Een praktijk die op veel scholen te zien is. Ook de leerkracht van groep 4 geeft aan dat ze vindt dat leerlingen nog niet veel zelf kunnen plannen en nog veel uitleg en sturing nodig hebben. Ze geeft ook aan dat zij en de leerkracht van groep 8 misschien wel een beetje teveel controle willen hebben, ze willen graag precies weten wat, wanneer, hoe leerlingen iets doen. De directeur geeft aan dat dat wel voor de meeste leerkrachten op school geldt. De leerkracht van groep 8, die dit jaar minder dan 15 leerlingen telt, zou wel graag eens willen proberen om leerlingen zelf werk te laten plannen en ze denkt dat het goed zou zijn om ook de andere bovenbouwleerkrachten hierbij te betrekken. Concrete vragen zijn dan hoe je dat praktisch zou moeten organiseren, hoe kunnen leerlingen zelf hun werk plannen terwijl je toch als leerkracht goed in de gaten blijft houden wie wat gedaan heeft en of het goed gemaakt is, kunnen leerlingen zelf hun werk nakijken? Deze vraag sluit goed aan bij wat de observatie in de bovenbouw heeft laten zien; op de ‘basisvoorwaarden’ leek de situatie op orde, er wordt voor de basisvaardigheden structureel in niveaugroepen gewerkt, waarbij het maken van pluswerk (waarvan de leerkracht aangeeft dat

het wel vrij makkelijk is) vanzelfsprekend is en er heerst een goede werksfeer. Er zijn bovendien afspraken op teamniveau gemaakt.

De leerkracht van groep 4 geeft aan dat ze dit voor de onder/middenbouw (nog) niet zo ziet zitten, daar leeft veel meer de vraag hoe je in een vroeg stadium (hoog)begaafde leerlingen kunt signaleren en hoe je daar dan vervolgens mee om kunt gaan. Haar ervaring is bijvoorbeeld dat toen zij en haar collega van groep 3 vorig jaar Viseon invulden voor de leerlingen van groep 3 en 4 ze heel verschillende antwoorden gaven voor dezelfde leerlingen. Hoe kun je het daar nu over eens worden en wat zegt zo'n instrument nou als je zo ver uiteen ligt? Wat levert het gebruik van een speciaal instrument voor (hoog)begaafdheid op, voor welke leerlingen gebruik je dat, wanneer? De observatie in groep 4 laat in overeenstemming met het gesprek inderdaad zien dat de leerkracht een zeer centrale rol inneemt in de groep, de leerlingen vragen veel en de leerkracht gaat overal op in. Dat doet zij wel op een ontspannen manier, ze kent de leerlingen goed en er is onderling respect. Ze is bovendien heel alert op 'leermomenten', zo grijpt ze de handvaardigheidopdracht aan om de tafel van 4 te oefenen. Ook in de onderbouw lijkt dus aan een aantal basisvoorwaarden wel voldaan, maar ook hier is het bevorderen van zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van leerlingen zeker een aandachtspunt.

De directeur van **school D** heeft op een eerdere school ervaring opgedaan met onderwijs aan excellente leerlingen maar op deze school is dat volgens hem een nog vrij onontgonnen gebied. Het schoolbestuur heeft een bovenschoolse plusgroep opgezet maar die is zo ver weg dat daar geen leerlingen van school D gebruik van maken. De school besteedt naast Streef nog op een andere manier aandacht aan dit onderwerp, daarbij wordt echter niet in de groep zelf gekeken. In aanvulling daarop zouden de bijeenkomsten van Streef met name in moeten gaan op de praktische toepassing in de groepen: hoe kun je als leerkracht je eigen lessen zo inrichten/organiseren dat deze leerlingen tot hun recht komen, kun je tijd creëren om een korte instructie te geven, is die instructie altijd nodig, kunnen ze elkaar helpen, is er materiaal dat geen instructie vraagt, in hoeverre geef je leerlingen keuzevrijheid, hoe/wanneer waardeer/beoordeel je het werk? In groep 4 wordt vanaf maart gewerkt met een weektaak, daarvoor met dagtaken, in groep 8 gaat men na de herfstvakantie over van de dagtaak naar de (halve) weektaak. De school beschikt wel over wat verdiepingsmateriaal (bv. Taalkaarten) maar de ervaring is dat leerlingen daar vaak niet zelf mee aan de slag kunnen. Bovendien zijn ze wat 'hap-snap', hoe kun je daar wat lijn in brengen?

De observaties tijdens de intake laten 2 zeer uiteenlopende leerkrachten zien: een leerkracht die uitstekend in staat is om ook in een combinatiegroep aandacht te besteden aan alle leerlingen en in staat is om de goede leerlingen boven hun 'comfortzone' uit te laten stijgen.

De goede leerlingen pakken na opdracht 3 het nakijkboekje, maar hebben opdracht 4 nog niet gedaan. Dat is een heel andere opdracht, die niet meteen duidelijk is, de leerkracht merkt dat



en gaat naar de leerlingen toe. Opdracht 4 betreft het vouwen van een boekje op zo'n manier dat de bladzij-volgorde klopt terwijl je maar aan 1 kant de vouw maag doorsnijden. De leerkracht blijkt het thuis geprobeerd te hebben en laat het aan de leerlingen zien. Ze zegt erbij dat ze zelf heeft zitten puzzelen, maar dat ze er wel uit is gekomen, ze laat heel globaal aan de leerlingen zien wat de bedoeling is zonder de oplossing te verklappen. Door deze manier van werken raken de leerlingen geïnteresseerd en willen het zelf ook proberen. Ze gaan meteen aan de slag. Dan is het tussen-de-middag en willen ze eigenlijk niet stoppen, ze hebben helemaal zin om er 's middags verder aan te werken. En ze hebben ook al gezien dat de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> vouwopdracht nog ingewikkelder zijn.

De tweede leerkracht had veel moeite om in de combinatie 3/4 de leerlingen aan het werk te krijgen en kwam in het geheel niet toe aan de sterkere leerlingen, die wanneer zij hun werk afhadden moesten gaan stillezen. Iets wat maar zeer weinig leerlingen deden. De instructies bestond uit niet meer dan voordoen hoe een opgave gemaakt moest worden. Vragen die hij stelde waren zeer simpel. Hoewel voor beide leerkrachten dezelfde aandachtspunten gelden die op schoolniveau zijn geformuleerd zal de invulling voor beide leerkrachten wel verschillen.

**School E** heeft naast een plusgroep ook 2 Leonardogroepen in het gebouw. De leerlingen uit de Leonardogroepen, waarbij formeel op basis van een intelligentietest is vastgesteld dat ze hoogbegaafd zijn, komen uit heel Friesland. Het bestuur financiert de Leonardogroepen gedurende 3 schooljaren, er is een werkgroep opgericht die probeert sponsorgeld te verzamelen om financiering te continueren. De plusgroep (begin oktober is er 1 plusgroep, in de loop van het jaar komt er nog een bij) waarin leerlingen 1 uur in de week werken, wordt gedraaid door de leerkracht van groep 8, na februari zal waarschijnlijk de directeur de plusgroep gaan draaien, oorspronkelijk de initiatiefnemer van de extra faciliteiten die de school voor (hoog)begaafde leerlingen heeft.

Het intakegesprek is alleen met de directeur en de ib-er, de leerkrachten zijn er niet bij. De school heeft een aantal faciliteiten buiten de groep georganiseerd voor (hoog)begaafde leerlingen en heeft daarover duidelijk nagedacht, daardoor komt het over alsof ze al behoorlijk 'op weg zijn'. Volgens zowel de directeur als de ib-er kan er zeker nog wel wat gewonnen worden in de manier waarop de groepsleerkrachten nu in hun eigen groep met deze kinderen omgaan. In het afgelopen schooljaar zijn ze begonnen te werken met groepsplannen waarin drie groepen worden onderscheiden: de gemiddelde groep, de zwakke leerlingen en de sterke leerlingen, waarbij steeds een groep 'afvalt' gedurende de instructie. Vorig jaar hebben ze zich geconcentreerd op rekenen. Tijdens de taallessen wordt nog niet op die manier gewerkt. Bij taal wordt dit over het algemeen door leerkrachten ook moeilijker gevonden dan bij rekenen. Dat blijkt ook uit de observatie in groep 8 waar een klassikale instructie wordt gegeven en alle te maken opdrachten worden doorlopen met alle leerlingen, waarbij nog niemand alvast mag

beginnen. De leerlingen zijn over het algemeen wel betrokken en de leerkracht stelt veel vragen en geeft veel complimenten. Ook in groep 4 wordt een sterk leerkrachtgestuurde taalles gegeven. Hoewel de leerlingen af en toe zelf aan het werk zijn, blijft het een klassikale les, waaraan alle leerlingen op dezelfde manier meedoen. De leerkracht neemt voortdurend het initiatief door aanwijzingen te geven en de volgende opdracht te verduidelijken.

Afgesproken is om in de loop van het jaar 3 maal in groep 4 en 8 te observeren bij zowel een reken- als een taalles. Deze observaties worden nabesproken met de leerkrachten vanuit de vraag hoe de werkwijze van de rekenles ook zinvol ingezet kan worden bij de taalles. In het laatste bezoek worden de andere leerkrachten geïnformeerd.

**School F** heeft de eerste stappen gezet ten aanzien van het onderwijs aan de doelgroep excellente leerlingen. Er was al het een en ander aan materiaal aanwezig voor deze leerlingen en in het afgelopen jaar is een deel van Levelwerk (leerlijn voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen) aangeschaft (groep 6 t/m 8) om hier wat meer lijn in aan te brengen. Dit schooljaar moet dit ingepast worden in het reguliere programma. Dat er ook Levelwerk bestaat voor lagere groepen was niet bekend, maar gezien de prijs is het ook de vraag of dit op korte termijn aangeschaft kan worden. In de lagere groepen is wel materiaal aanwezig zoals Rekentijgers, maar ook hiervan is het vraag hoe dit het beste ingepast kan worden, zeker als het materiaal is dat echt moeilijk is en waarvoor dus andere instructie gegeven zou moeten worden.

Verder kunnen leerlingen van groep 8 deelnemen aan een topklas in een naburig dorp, dit jaar betreft dat 1 leerling.

Voorkeur voor de invulling van de bezoeken liggen bij de vraag hoe je als leerkracht in je (combinatie) groep voldoende tijd kunt creëren om ook de excellente leerlingen voldoende aandacht te geven en op welke manier je het werk zou moeten beoordelen en evalueren en heel concreet bij het inpassen van Levelwerk in de groepen. In de observaties blijkt dat er in de verschillende groepen een aantal kenmerken te zien is die beschouwd worden als basisvoorwaarden om ook aan de behoeften van de excellente leerlingen tegemoet te komen: er wordt gewerkt met uitgestelde aandacht (hoewel nog niet altijd even consequent), er zijn verschillende ‘gradaties’ van instructie waarbij de goede leerlingen eerder zelf aan het werk gaan, in de hogere leerjaren wordt gewerkt met een dag- en later een weektaak waarin voor de beste leerlingen ook moeilijker werk is opgenomen dat nagekeken en beoordeeld wordt en de weektaak wordt door de leerlingen zelf ingepland. In beide groepen is het soms wat onrustig en er wordt een wat chaotische indruk gewekt. Leerkrachten moeten veel waarschuwen, waardoor een wat negatieve sfeer ontstaat.

**School G** heeft ruim 200 leerlingen en na eerst veel aandacht te hebben gegeven aan de zorgleerlingen ‘aan de onderkant’ is de school vorig schooljaar begonnen meer expliciete aandacht te geven aan de excellente/hoogbegaafde/zeer goede leerlingen. De school heeft in

groep 7 en 8 een pilot gedaan met Levelwerk. Dat is zo goed bevallen dat men heeft besloten Levelwerk aan te schaffen voor groep 3 t/m 8. De invoering daarvan vindt plaats in het schooljaar 2011-2012; de leerkrachten van groep 3 t/m 6, voor wie Levelwerk nieuw is, gaan zich daar tot de herfstvakantie op voorbereiden (inlezen, plannen, leerlingen doortoetsen en selecteren) en na de vakantie gaan leerlingen er mee aan de slag. De bedoeling is dat de leerlingen die met Levelwerk werken op dinsdagmiddag daarover in een klein groepje een gesprek hebben met de ib-er die hen begeleid bij het maken van een planning en de reflectie op het werk. Deelname aan Streef staat in het kader van de implementatie van Levelwerk, daarom zal er niet alleen in de lessen worden geobserveerd maar ook tijdens de begeleiding van de kleine groepjes. Dat de invoering in de groepen door de eigen groepsleerkracht zeker nog aandacht behoeft blijkt ook wel uit de observaties.

In groep 8 werken 8 leerlingen met Levelwerk, de meeste vrij geconcentreerd maar een deel van die leerlingen blijkt dat met tegenzin te doen of als belasting te zien. Ook in andere groepen zitten leerlingen voor wie het te veel en/of te moeilijk lijkt. Het vraagstuk van signaleren en diagnosticeren is hier zeker actueel, welke leerlingen laat je meedoen, voor wie is Levelwerk echt een aanvulling, wie is eraan toe en voor wie is het misschien net te hoog gegrepen. In hoeverre is er sprake van 'meeliften' als je leerlingen samen laat werken en hoe kom je daarachter?

**School H** is een zogenaamde eenpitter, één school, met één bestuur. Het gebouw ziet er bijzonder verzorgd uit, zowel de gemeenschappelijke ruimtes als de groepen. Bij aanname van leerlingen en leerkrachten kan de school 'streng' zijn, er zijn meer aanmeldingen dan dat ze kunnen plaatsen en ze hoeven geen leerkrachten van andere scholen op te nemen zoals scholen die onder een groter bestuur vallen. Ook de observatie die tijdens de intake wordt gehouden geeft zo'n beeld:

Alle leerlingen zijn rustig aan het werk, de leerkracht zit voorin de groep achter zijn bureau en kijkt de schriften na van de leerlingen die hun rekenwerk al af hadden. Zo nu en dan roept hij een leerling naar voren om iets te bespreken nav het rekenwerk. Bij het bespreken laat hij de leerling vertellen wat hij/zij gedaan heeft, de leerkracht luistert eerst en reageert daarna. Hoewel de leerlingen naast hem staan kijkt hij ze aan bij de uitleg. Sommige leerlingen moeten iets opnieuw maken en het dan opnieuw inleveren. Als het dan goed is, laat de leerkracht dat duidelijk blijken en 'viert' het succes met de leerling.

Rond 11:15 heeft hij alle schriften gehad en gaat een rondje door de klas maken. Hij kijkt daarbij met name bij de leerlingen die zich niet 'laten horen'. Zo nu en dan geeft hij een aanwijzing of legt iets uit. Hij kan heel zachtjes praten en blijft altijd alert op leerlingen die te veel geluid maken of met hun vinger omhoog zitten.

Om 11:30 opent hij via computer/whiteboard/beamer een spellings-spel. Een jongen die zijn spelling heel goed gemaakt had mag spelleider zijn. De leerlingen moeten een zo lang

mogelijk woord maken van een aantal letters, een leerling typt het in en de computer geeft het aantal punten aan. Als vanzelf ruimen alle leerlingen hun spullen op als de leerkracht het spel start, de jongen die op de gang moest werken komt de klas weer in. Alle leerlingen zijn actief betrokken en roepen de woorden door de klas. Een goede afwisseling na het rustige zelfstandig werken.

De sfeer in de groep is goed, je kunt merken dat er gewerkt wordt en dat leerlingen en leerkracht 'samen' werken.

Door de gegoede leerlingpopulatie is er ook een aanzienlijke hoeveelheid leerlingen die hoog presteren. Er is op school dan ook veel extra werk aanwezig en er zijn meerdere plusgroepen. In de jaargroepen is te zien dat er een breed en gevarieerd aanbod is voor alle kinderen, in het bijzonder voor de kinderen die boven gemiddeld presteren.

De school heeft dus al een aantal duidelijke keuzes gemaakt wat betreft het onderwijs aan excellente leerlingen: in de reguliere groep compacten en verrijken, deelname aan een plusgroep vormen daarvoor de basis. Er bestaan echter een aantal aanvullende vragen die te maken hebben met:

- Signalering (welke leerlingen komen in aanmerking voor verrijking, voor de plusgroep, op grond van welke kenmerken selecteer je iemand, op welke leeftijd en hoe is dat naar ouders toe te verantwoorden?)
- Tijd of prioriteit: kan je als leerkracht in de groep voldoende tijd vrij maken voor instructie aan/begeleiding van deze leerlingen?
- Keuze voor ander werk en de beoordeling/waardering daarvan

**School I** is een grote school met meerdere parallelgroepen die een deel van de dag op niveau worden ingedeeld. Naarmate de leerlingen in en hogere groep zitten worden er meer vakken in de niveaugroepen aangeboden. In elke niveaugroep wordt wel dezelfde basisstof aangeboden zodat het mogelijk blijft dat leerlingen naar een andere niveaugroep gaan. Er is geobserveerd in de hoogste niveaugroep in groep 8. De school heeft het idee, dat gezien de leerlingpopulatie er meer leerlingen in het hoogste niveau zouden moeten kunnen werken en vermoedt dat deze leerlingen niet voldoende gestimuleerd worden zodat hun talent niet optimaal tot zijn recht komt.

Om de signalering te structureren wordt bij aanmelding van leerlingen een vrij uitgebreide vragenlijst met ouders besproken waarin ook ontwikkelingsvoorsprong aan de orde komt. In groep 1 t/m 4 wordt ten aanzien van elke leerling de SIDI ingevuld, vanaf groep 5 alleen voor specifieke leerlingen.

Hoewel de school dus al vrij veel doet op het gebied van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen is er nog wel een aantal aandachtspunten: differentiatie in de groep (m.n. in groep 3 bij aanvankelijk lezen), de vraag hoe je houding en motivatie van deze leerlingen kunt

behouden en de implementatie van Levelwerk, dat is aangeschaft om meer houvast te hebben en een betere doorgaande leerlijn.

De observatie geeft een beeld van een leerkracht die heel alert is op het uitdagen van leerlingen en het aanspreken van leerlingen op hun eigen verantwoordelijkheid.

De leerkracht begint met het laten zien van het Jeugdjournaal via Internet. Dat eindigt met de stelling van de dag over de Orka Morgan. Ze bespreekt de stelling met de groep waarbij ze de leerlingen uitdaagt om hun mening te beargumenteren. Vervolgens krijgen de leerlingen een artikel uit de Kidsweek (7-days) over sociale media met een aantal vragen erbij. Met de hele groep wordt gekeken naar de opbouw van de tekst (kopjes, alinea's) en wordt voorkennis opgehaald en eigen ervaringen besproken. De leerkracht geeft aan dat een voor de hoogste niveaugroep nog een extra opdracht is waarvoor zij de hele krant moeten doornemen. Daarna gaan de leerlingen aan de slag waarbij zij zelf moeten bedenken (volgens hun eigen planning) of ze eerst de tekst gaan maken of eerst ander werk dat nog afgemaakt moet worden. De leerlingen hebben allemaal een eigen agenda waarin ze zelf elke week hun werk plannen op basis van een A4tje van de leerkracht waarop staat wat er die week af moet en wanneer de instructiemomenten zijn. Op het bord hangt een schema waarop de leerlingen met verschillende kleuren aangeven of en wat ze gedaan hebben. Leerlingen kijken hun werk zelf na (leerkracht controleert zo nu en dan) en als je ergens meer dan 5 fout in hebt moet je ermee naar de leerkracht voor uitleg. De leerlingen van de een na hoogste niveaugroep hebben een vraagkaart waarmee ze aan kunnen geven dat ze een vraag hebben, de leerlingen van de hoogste groep schrijven hun naam voorin de klas op een kladblok. Als leerlingen elkaar helpen is de afspraak dat de helper erbij staat (zoals de leerkracht ook doet) zodat iedereen kan zien dat het gaat om helpen en niet om kletsen. Als je echt gaat overleggen, ga je in de gang zitten zodat je anderen niet stoort.

#### *4.1.2 Samenvatting van de beginsituaties*

De scholen die zich voor 'Differentiatie en excellentie' hebben opgegeven verschillen sterk in de mate waarin zij al ervaring hebben op dit terrein. In hoeverre de leerkrachten van deze scholen ten tijde van de beginmeting verschillen van de leerkrachten van de scholen binnen Streef die niet aan dit deelproject meedoen komt aan de orde in 4.3 waar de kwantitatieve gegevens uit de vragenlijst voor leerkrachten uit 2010 worden geanalyseerd. Op enkele scholen hebben kunnen de leerlingen deelnemen aan een plusgroep, maar ongeacht of de school een dergelijke voorziening buiten de groepen heeft is de belangrijkste vraag hoe de groepsleerkrachten in hun eigen groep het onderwijs aan deze leerlingen kan verzorgen. Bij scholen die daar nog niet zoveel aangedaan hebben concentreert de vraag zich in eerste instantie op de vraag naar wat geschikt, liefst zelfwerkend, materiaal voor deze leerlingen is (dat moeilijker is dan het pluswerk in de methode dat door veel leerlingen en leerkrachten te makkelijk en meer van hetzelfde wordt gevonden). Op deze scholen wordt af en toe wel extra werk aangeboden, maar dat is vaak vrijblijvend en alleen als de leerling daar zin in heeft.

Bij scholen die al meer ervaring hebben opgedaan, bijvoorbeeld in het werken met verrijkingsmateriaal, spitst de vraag zich vaker toe op de vraag hoe je als groepsleerkracht voldoende tijd en aandacht kunt geven aan deze leerlingen en hun werk. De vraag rond de selectie van leerlingen blijft op beginnende en gevorderde scholen actueel; al werkend blijken sommige leerlingen niet de zelfstandigheid te kunnen opbrengen om ander werk te maken. Hoe weet je wie wel en wie niet ‘geschikt’ zijn en hoe kun je leerlingen toch motiveren en stimuleren.

In Noord Nederland zijn er veel scholen die voor Levelwerk kiezen, een leerlijn voor (hoog)begaafde leerlingen waarin een planning en een aanpak voor deze leerlingen is beschreven. Dit maakt voor de vragen met betrekking tot pedagogisch-didactische aanpak geen verschil, alleen de vraag naar geschikt materiaal – hoewel van Levelwerk niet is bewezen dat het tot de beoogde effecten leidt en dus feitelijk niet zeker is of het geschikt materiaal is – is op deze scholen niet meer aan de orde.

Om iets te kunnen doen voor deze doelgroep is het noodzakelijk om aan een aantal basisvoorwaarden te voldoen: het klassenmanagement moet op orde zijn, de leerlingen moeten enige tijd zelfstandig kunnen werken, al dan niet ondersteund door hulpmiddelen zoals een stoplicht, een klok, een blokje op tafel, een dag- of een weektaak en er moet enige routine zijn in gedifferentieerd werken (tijdens de instructie en tijdens de verwerking). In de observaties tijdens de intake lijkt door veel leerkrachten wel aan deze basisvoorwaarden te worden voldaan, maar niet op elke school in dezelfde mate. Differentiatie tijdens de instructie betekent vaak dat bepaalde leerlingen alleen het begin van de instructie volgen en daarna al dan niet op eigen initiatief aan het werk gaan, bij differentiatie in de verwerking wordt meestal gebruik gemaakt van wat de methode voorschrijft of van routeboekjes van het SLO.

Overige aandachtspunten uit de intake zijn:

- Een discussieonderwerp bij veel scholen is welk aanvullend materiaal goed is, leuk is, zonder/of met weinig instructie gemaakt kan worden door leerlingen, hoe het op een verantwoorde (= passend in de leerlijn) manier kan worden ingezet, vrijwillig of verplicht, of en hoe geregistreerd kan worden wat en hoe een leerling het aanvullende werk gemaakt heeft. Er wordt weinig aandacht besteed aan wat een leerling eigenlijk zou moeten leren van het aanvullende werk, welk leerdoel beoog je te behalen voor deze leerling? Gaat het met name om de inhoud van het aangeboden werk of meer om de aanpak van iets moeilijks, om verantwoordelijkheid nemen, om plannen ed?
- Inzet van personeel; welke rol heeft de groepsleerkracht, de intern begeleider? Kan een assistent op dit gebied iets betekenen? Is bijscholing/specialisatie nodig/wenselijk? Hoeveel (extra) fte kan of wil je voor deze leerlingen inzetten?
- In kleutergroepen wordt deze leerlingen vaak ruimte/materiaal gegeven waarmee ze zich verder kunnen ontwikkelen, in groep 3 wordt vaak ‘een stapje terug gedaan’; daar begint men met de hele groep aan VLL en krijgen leerlingen veel minder zelfstandigheid en verantwoordelijkheid dan ze in groep 2 gewend waren.

Vanuit deze beginsituaties is elke school vervolgens nog 4 keer bezocht en zijn observaties en gesprekken uitgevoerd waarbij op elk van de deelnemende scholen aangesloten is bij de specifieke speerpunten van die school.

#### *4.1.3 De ontwikkeling gedurende het schooljaar*

##### *School A*

Op school A concentreert het onderzoek zich op groep 4 en 4/5 en groep 8. In groep 4 en 4/5 gaat het in het algemeen over onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen: wat biedt je ze aan, wanneer en hoe? In groep 8 staat de inzet van de computer daarbij centraal; de leerkracht en de leerlingen gaan aan de slag met Acadin, een digitale omgeving met verrijkingsmateriaal op allerlei gebied met een administratieve functie waarin geregistreerd kan worden wie wat heeft gedaan en met welk resultaat.

Tijdens het 2<sup>e</sup> bezoek wordt geobserveerd in groep 4/5. De leerkracht heeft vooraf aangegeven wie in haar ogen de (hoog)begaafde leerlingen zijn.

De observatie (8:30 tot ochtendpauze) is in groep 4/5 (8 leerlingen van groep 4). Naast de leerkracht is er een assistent aanwezig. Er wordt gestart met stil/duo lezen. Om 8:50 worden de leerlingen aangespoord om nog even door te lezen, het is dan inmiddels al wat rumoeriger geworden. Om 8:55 legt groep 5 het leesboek weg en pakken ze hun rekenboek, groep 4 leest nog even door. Groep 5 krijgt heel kort uitleg over wat ze moeten gaan maken: som 4, 5 en 6, alleen de antwoorden opschrijven (som met de ster hoeft niet). V vraagt wat je moet doen als je klaar bent. Het Plusboek en het tweede Plusboek dat bij de rekenmethode hoort heeft ze al uit en Piccolo heeft ze al zo vaak gedaan, dat ze daar niet veel zin meer in lijkt te hebben. De leerkracht geeft haar een boekje van de Rekenrijgers.

Na 5 minuten zijn V en L klaar met de sommen en hebben ze hun werk nagekeken. V wil wel met Rekenrijgers aan de slag maar ze heeft er een vraag over die de assistent niet kan beantwoorden en de leerkracht is bij groep 4 een rekentoets aan het afnemen. Samen met L gaat ze dan toch Piccolo doen op de gang. Om 9:15 zitten er al 9 kinderen op de gang.

Op de gang vraag ik L en V hoe Piccolo werkt en waarom ze dat gekozen hebben. Het zijn oefeningen met tafels, die ze al vanaf begin groep 4 kennen, dus die ze allemaal foutloos kunnen maken. Eigenlijk hoeven ze nooit wat moeilijks te maken. Op mijn verzoek gaat V het Rekenrijgers boekje halen. We buigen ons over de eerste bladzijde. Als ze door heeft wat de bedoeling is, wordt ze er helemaal enthousiast van. Terug in de klas probeert ze de leerkracht te vertellen over de opgave, maar die heeft even wat anders te doen. Gedwongen door het begin van het dictee ruimt ze uiteindelijk het boekje weg.

Om 9:40 start het dictee (groep 4 is aan het tekenen, na de rekentoets), 5 zinnen en 10 woorden. Traditiegetrouw wordt het dictee afgesloten met een heel moeilijk woord. Dit keer

noemt een van de kinderen het woord dyslexie. Een voor een mogen de leerlingen daarna hun schrift inleveren en kijkt de leerkracht wie het moeilijke woord goed heeft geschreven, daarna mag een van de leerlingen het woord op het bord schrijven.

Na de observaties volgt een nabespreking waarin aan de hand van de observatie van V en L wordt gesproken over het hoe en waarom van ander werk voor zeer slimme kinderen. Aan de orde komen het effect van het vrij laten kiezen, het feit dat sommige kinderen dan altijd iets kiezen wat ze al beheersen en dus nooit iets doen wat voor hen moeilijk is. Op die manier bereid je hen als basisschool niet optimaal voor op bijvoorbeeld het vervolgonderwijs. Voor deze leerlingen zou het reguliere aanbod beperkt kunnen worden tot de essentiële onderdelen en aangevuld met – voor deze leerlingen – verplichte andere, moeilijkere stof. Voorwaarde is wel dan er enige ruimte/tijd moet zijn op deze leerlingen op weg te helpen, voor hen is het moeilijkere weg immers net zo moeilijk als het reguliere werk voor gemiddelde leerlingen.

Afspraken voor het volgende bezoek zijn:

- Voor de kinderen die ‘echt’ boven het groepsniveau uitstijgen ‘experimenteren’ de leerkrachten met het schrappen van reguliere lesstof die al beheerst wordt en het verplicht stellen van bepaald moeilijk ander werk in plaats van de vrijblijvende keuze.
- De leerkracht van groep 8 oriënteert zich op Acadin, een computeromgeving, speciaal voor (hoog)begaafde leerlingen en hun leerkrachten waarin verrijksstof gezocht en gepland kan worden en waarin uitwisseling met andere leerlingen of experts kan plaatsvinden.

Tijdens het 3<sup>e</sup> bezoek is in alle geobserveerde groepen een of andere vorm van differentiatie voor de goede leerlingen te zien zoals besproken in het vorige bezoek.

In groep 4 wordt begonnen met een herhaling van de oplossingsmethoden die je kunt gebruiken als je over het tiental moet aftrekken (11-9, 12-8). De leerkracht vraagt verschillende leerlingen hoe zij dat aanpakken, zowel het splitsen van het getal als doortellen komt aan de orde. Sommige leerlingen hebben moeite om te verwoorden hoe zij de som aanpakken, de leerkracht gebruikt de goede leerlingen als ‘voorbeeld’: ‘E kun jij F uitleggen hoe jij het doet?’. Aan de instructie/herhaling doen alle leerlingen mee en ook daarna (oefenen van de tafels) doet iedereen mee. Vervolgens gaan alle leerlingen aan het werk met dezelfde sommen. Wie klaar is mag een stencil van de tafel pakken met een puntentekening van een haan of een sudoku. Ook mogen ze in het Plusboek werken of tafels oefenen met materiaal uit de kieskast. De eerste leerling die klaar is pakt eerst de haan en daarna de sudoku, de tweede leerling bekijkt de sudoku maar kiest uiteindelijk voor het Plusboek. Tegen het einde van de les krijgen alle leerlingen de tekening van de haan omdat ze zo goed gewerkt hebben.



Tijdens de nabespreking is gesproken over het aanbieden van het extra werk. Wat is de bedoeling van het extra werk: leerlingen die snel klaar zijn belonen met een leuke puzzel, leerlingen die meer aankunnen werk op hun niveau aanbieden, een stimulans bieden zodat leerlingen hun verplichte rekenwerk sneller afmaken, leerlingen bezig houden zodat zij geen andere leerlingen gaan storen? In de discussie kwam naar voren dat het natuurlijk zo is dat je ook de heel sterke leerlingen werk op hun eigen niveau wilt geven maar dat het toch niet erg is om leerlingen ook eens te belonen met een leuke puzzel, 'ze moeten al zoveel'. Dit is een dilemma dat vaak naar voren komt als het gaat om 'extra werk': wordt het aangeboden als extra werk of als het 'gewone' werk voor bepaalde sterke kinderen. Wie heel sterk is heeft andere leerstof dan andere kinderen, dat is niet extra, maar gewoon voor deze leerlingen. Het is dan ook niet 'vervelend' voor die leerlingen dat ze dat moeten doen maar vanzelfsprekend. Als we ervan uit gaan dat zeker deze leerlingen het leuk vinden om iets te leren dan zou iets op hun eigen niveau ook leuker zijn dan een sudoku die ze binnen 3 minuten af hebben. Daar tegenover zou moeten staan dat zij minder opgaven van het reguliere werk zouden hoeven te maken. In de observatie bleek ook duidelijk dat enkele leerlingen de verplichte sommen heel snel en foutloos af hadden, hen meer van deze opgaven laten maken is zinloos, zij beheersen de stof immers. Om te weten te komen wat leerlingen al wel en nog niet beheersen wordt voor rekenen vaak aanbevolen die leerlingen vooraf de toets van een bepaald hoofdstuk te laten maken en aan de hand daarvan te bepalen wat een leerlingen wel en niet meer hoeft te oefenen.

In groep 4/5 had de leerkracht een paar leerlingen van groep 5 vooraf de methodegebonden toets laten maken waaruit bleek dat 4 leerlingen alleen nog moeite hadden met delen met rest maar de rest van de stof in het hoofdstuk al beheersten. Deze leerlingen kregen aan het begin van de les een oefenblad met deze sommen en hoefden niet mee te doen met de klas. Zowel de leerkracht als de leerlingen vonden het wel heel veel sommen (voor en achterkant voor rijtjes), maar de leerlingen gingen aan de slag en de leerkracht ging uitleg geven aan de andere leerlingen. Voor de andere leerlingen geldt dat zij aan de gang mogen gaan met som 1, 2 en 3 als ze weten hoe het moet, wie het niet snapt moet de instructie volgen:  $19:6=$  Op het bord tekent de leerkracht 19 rondjes en daaronder een rijtje van 6, nog een rijtje en nog een rijtje, dan is er nog maar 1 over, dus is het antwoord 3 rest 1. Vervolgens volgt nog het voorbeeld van  $7:2$  en  $21:5$ . Daarna moeten de leerlingen zelf aan de slag gaan (blokje op tafel) en krijgt groep 4 instructie. De leerlingen van groep 5 hebben moeite met de sommen en blijven vragen stellen. Het principe van het blokje werkt niet zoals bedoeld omdat de leerkracht vragen blijft beantwoorden van groep 5, terwijl zij eerst voor zichzelf moesten werken.

Als een van de 4 leerlingen het oefenblad af heeft mogen ook de andere 3 leerlingen daarmee stoppen en gaan V en L naar de gang met Rekentijgers. V komt terug in de groep omdat ze niet weten hoe het spel werkt. De leerkracht weet even niet hoe ze hier mee om zal gaan, maar

besluit dan om V te vragen of ze het goed gelezen heeft en nog een keer en haar vervolgens te adviseren gewoon te beginnen. V gaat weer terug naar de gang.

Groep 5 blijft onrustig (zijn sommen moeilijk?), de leerlingen mogen hun rekenboek wegdoen en leerkracht geeft aan dat ze het de volgende dag nog een keer zal uitleggen. Groep 4 gaat de klas uit, groep 5 gaat het taalboek pakken. Ze moeten een verhaaltje lezen en daarna vragen maken. Ook dat levert weer allerlei vragen op en juist op het moment dat het rustig wordt onderbreekt de leerkracht zelf het werken met een opmerking over wat ze moeten doen als ze klaar zijn.

Tijdens de nabespreking wordt ingegaan op de vraag ‘wat te doen als de sterke leerlingen hulp nodig hebben en er is geen tijd/gelegenheid?’ Essentieel is dat de leerkracht zelf goed weet wat de bedoeling is, niet om het vervolgens te vertellen, maar wel om een effectieve tip te geven waardoor leerlingen weer zelfstandig verder kunnen. Wat is de essentie van de opdracht, wat is het leerdoel? Als je de leerling zou willen laten verwoorden wat ze denken dat de bedoeling is zal je als leerkracht zelf wel moeten weten wat de bedoeling is. Dat betekent dat als je voor het eerst leerlingen hebt die met het materiaal werken je daar extra werk aan hebt, net als dat je met een nieuwe methode gaat werken. Tijdens de les kan het werken met uitgestelde aandacht (bijvoorbeeld met behulp van de blokjes) de leerkracht tijd geven om ook de sterke leerlingen op weg te helpen. Essentieel is wel om daar consequent mee om te gaan, anders biedt het noch voor de leerlingen, noch voor de leerkracht houvast.

Tijdens het 4<sup>e</sup> bezoek wordt er geobserveerd in groep 4, 4/5 en in groep 8, waar de leerlingen aan de gang zijn met Acadin.

In groep 4 wordt na de pauze begonnen met de rekenles. Eerst wordt besproken dat het zo goed gaat met de tafels, sommige leerlingen hebben die ochtend nog een tafel ‘afgesloten’. De leerkracht vraagt enkele leerlingen om de tafel van 6 op te zeggen en oefent daarna nog even klassikaal een aantal vermenigvuldigingen binnen de tafel van 6, kris kras door de groep. Daarna spelen ze bingo met keersommen, de leerkracht leest een keersom voor en de leerlingen moeten het antwoord doorstrepen op een bingokaart. Na twee volle kolommen moeten de leerlingen de kaart weleggen en gaan ze aan de gang met een werkblad. Er zijn twee verschillende werkbladen uitgedeeld gebaseerd op resultaten van een eerdere toets; 7 kinderen krijgen een moeilijker werkblad (met ‘wolkjessommen’) en de andere kinderen het gewone werkblad (waarbij bij verschillende kinderen nog een paar rijtjes zijn doorgestreept, waardoor er dus feitelijk 3 niveaus zijn). De leerkracht vraagt eerst of er vragen zijn bij het gewone werkblad en daarna of er vragen zijn bij het wolkjesblad. Bij het wolkjesblad heeft een leerling een vraag over een geldsom. Dat is een goede vraag omdat bij het kopiëren de instructie bij de som is weggevallen. Na de uitleg zegt een van de leerlingen die een gewoon werkblad heeft dat hij ook zo’n wolkjesblad wil. Dat is aanleiding om uit te leggen dat als het

gewone werkblad af is, de leerling een wolkjesblad mag pakken en voor de kinderen die een wolkjesblad af hebben ligt er nog een blad over omtrek waarvoor ze ook een liniaal moeten meenemen. Op het digibord wordt nog even kort aangegeven wat ook alweer de omtrek is.

De leerlingen gaan aan het werk met de blokjes op tafel. Veel consequenter dan vorige keer houdt de leerkracht zich aan de 'blokjesregels', een leerlinge die vorige keer veel aandacht vroeg werkt nu grotendeels zelfstandig. De kinderen werken ongeveer een half uur heel rustig en geconcentreerd door, na ongeveer 10 minuten zijn de eerste kinderen klaar met hun eerste stencil en halen ze voor in de klas een ander stencil op. Tussendoor schraapt de leerkracht bij een aantal leerlingen nog 1 of 2 rijtjes en staat ze ook toe (stimuleert soms) dat leerlingen die een gewoon blad af hebben het blad over omtrek gaan maken in plaats van het wolkjesblad. Bij sommige leerlingen vindt ze dit beter passen. Na een half uur worden de werkbladen opgehaald en doen ze 'als beloning' nog een rondje bingo.

Naar aanleiding van de observatie bij het 3<sup>e</sup> bezoek is er gesproken over de vraag in hoeverre de goede leerlingen altijd maar meer moeten maken en niet ook eens wat leuks zouden mogen doen. In de nabespreking van deze les komt aan de orde dat aan de reacties van de kinderen duidelijk te zien is dat zij het moeilijkere werk niet beschouwen als 'straf' maar als uitdaging. Veel hangt af van hoe het door de leerkracht gebracht wordt. In dit geval was het heel logisch dat kinderen die de stof al goed beheersen iets moeilijkers gaan doen (en dat is blijkbaar zo interessant dat andere kinderen dat ook wel willen).

In groep 4/5 worden om 9:05 de rekenschriftjes uitgedeeld, na een periode van stillezen, en gaat de leerkracht op het bord de eerste som uitleggen. Het is een matrix waarbij het getal in de bovenste rij en de linker kolom vermenigvuldigd het cijfer in het 'kruispunt' oplevert. Er zijn enkele getallen ingevuld, maar ook vakjes leeg. De som draait erom dat je zowel vermenigvuldigen als delen moet gebruiken om de hele matrix te vullen. Helaas heeft de leerkracht een vergissing gemaakt bij het overnemen van de getallen waardoor de matrix niet uitkomt en kinderen (onterecht) het idee hebben dat ze het niet snappen. De kinderen die het wel snappen mogen aan de slag gaan, de anderen moeten nog opletten. Ze moeten allemaal som 1, 3 en 6 maken. V en L zijn binnen 5 minuten klaar. De rekenles duurt tot ongeveer 9:55. Systeem met blokjes werkt nauwelijks, als de blokjes op groen mogen is het geluid in de groep gelijk aan de situatie waarin de blokjes niet op groen staan, misschien werkt het beter als de blokjes gecombineerd worden met een timer of een stoplicht zodat duidelijker is hoelang het nog duurt en welke 'tijd' het is. Ook de leerkracht moet zich houden aan de regels van het systeem, anders zal het sowieso niet werken.

In de nabespreking komt aan de orde welke kansen er in deze les hadden gezeten om hem voor de slimme leerlingen interessanter te maken, zonder dat het voor de zwakkere en gemiddelde leerlingen te moeilijk of verwarrend wordt. In dit geval had de leerkracht in de

voorbereiding voor leerlingen als V en L een veel moeilijkere matrix kunnen maken met grotere getallen of hen de opdracht kunnen geven om voor elkaar een matrix te maken. Het aanbieden van ander werk, waarover het in de vorige besprekingen ging is een manier om deze leerlingen op niveau onderwijs te geven, maar ook in de reguliere les kun je hen meer uitdagen dan hier is gedaan. Ten slotte komt het belang van de basisvaardigheid van een leerkracht, het geven van een heldere instructie, aan de orde. In dit geval is er heel veel tijd ‘verloren’ gegaan aan het repareren van de instructie.

Op de gang bij groep 8 werken 6 leerlingen met Acadin. Dit doen ze 1 keer per week op deze manier. Ondanks dat de computers al aanstaan duurt het geruime tijd voordat alle leerlingen in het systeem zijn en duurt het nog veel langer voordat ze iets uitgezocht hebben. Voor veel opdrachten (m.n. techniek-achtige opdrachten) zijn verschillende attributen nodig die niet een, twee, drie te vinden zijn. Dat maakt dat een duo, drie keer opnieuw gaat zoeken voordat ze iets gevonden hebben dat in hun ogen redelijkerwijs uitgevoerd kan worden. Een ander werkt alleen aan een opdracht over de Griekse godin Helena en 2 anderen gaan van klei een huis bouwen. Na verloop van tijd heeft ook het laatste duo een opdracht gevonden: het bouwen van een lavalamp. Een hele tijd zijn ze dan nog op zoek naar een zaklamp en verstoppen ze zich in het magazijn. Een van beide is zich er wel bewust van dat ze maar een beetje zitten aan te klooiën en zegt tegen de ander dat ze nog even moeten kijken of ze het nu goed gedaan hebben en of ze nog iets moeten testen. Maar daar komt uiteindelijk niets van terecht. Het rendement van deze middag lijkt niet erg hoog.

In de nabespreking bespreken we manieren om het rendement te verhogen zodat duidelijker wordt of en wat ze ervan opgestoken hebben. Een aantal ‘oplossingen’ komt aan de orde:

- Om de effectieve leertijd te verhogen zouden leerlingen eerder een opdracht uit kunnen kiezen en zelf de volgende keer voor de benodigde materialen kunnen zorgen zodat er niet zoveel tijd verloren gaat aan het rondlopen door school op zoek naar een voetbalpompje of olie.
- Laat de leerlingen een verslagje schrijven van een proef/onderzoekje zodat ze duidelijk moeten maken wat ze gedaan hebben en wat ze ervan geleerd hebben. Pas als dat voldoende is mogen ze een andere opdracht uitkiezen. Stel bepaalde eisen aan het verslag. Het is dan voor de andere kinderen in de klas die het gewone schoolwerk moeten doen ook duidelijker dat het niet alleen maar voor de lol is.
- Met een verslagje is het ook goed mogelijk om het werk te evalueren/beoordelen zodat het ook voor de betreffende leerlingen verder gaat dan de vrijblijvendheid die er nu lijkt te zijn.

In het 5<sup>e</sup> en laatste bezoek wordt in een teambijeenkomst gesproken over wat de betrokken leerkrachten het afgelopen schooljaar hebben ervaren. Ze geven aan dat ze nu eigenlijk pas

beseffen wat het vraagt om ook de sterke leerlingen op hun niveau onderwijs te geven, dat het niet vrijblijvend kan zijn, maar dat dat je als leerkracht zowel in de voorbereiding als tijdens de les veel tijd/aandacht kost. Waarbij ze ook aangeven dat de reacties van de leerlingen positief zijn, dus dat het zeker de moeite loont. Volgend schooljaar hebben ze de beschikking over Levelwerk. De verwachting is dat dat ze wel enig werk uit handen neemt, maar met de ervaringen van dit schooljaar zijn ze zich er wel van bewust dat dat geen ‘zelfwerkende’ oplossing is.

## School B

Op deze school is na de intake eerst een teambijeenkomst voor het hele team georganiseerd over onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, daarna zijn in het 3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> bezoek alle leerkrachten geobserveerd en zijn de observaties nabesproken. In bezoek 5 is opnieuw met het hele team terug- en vooruitgekeken.

In de eerste teambijeenkomst zijn de volgende aspecten benadrukt: ook slimme leerlingen die ander, extra werk maken hebben daarbij instructie/begeleiding nodig. Ander werk is moeilijker, dus leerlingen zullen niet meteen weten hoe ze het moeten aanpakken. Instructie/begeleiding gaat dan bij voorkeur niet inhoudelijk in op de opdracht maar helpt leerlingen wel op weg wat betreft de aanpak die ze kunnen hanteren.

Op deze aspecten wordt dat ook geobserveerd tijdens bezoek 3 en 4. Bij de nabesprekingen komen de volgende vragen aan de orde:

- Lukte het om zo'n moment te creëren? Waarom wel/niet?
- Wat heb je met de leerling(en) besproken?
- Konden ze daarna aan het werk?
- Hebben ze (gemotiveerd) aan het andere werk gewerkt?
- Lukt dit je anders ook of omdat het je nu gevraagd is?
- Wat zou je andere leerkrachten adviseren die dit moeilijk vinden?

De leerkracht van groep 1 had een les voorbereid die voor de goede, oudste kinderen in die groep moeilijk en uitdagend was en voor de jongere kinderen voldoende steun bood. Eerst zaten de kinderen in een kring en kregen ze allemaal 6 rode fiches en een bingo-kaart met 6 getallen tussen de 1 en de 10. De leerkracht noemde een getal en als het getal op de kaart stond mochten de kinderen er een fiche opleggen, wie zijn kaart vol had mocht ‘bingo’ roepen. Daarna volgde een ronde waarin de leerkracht niet het getal noemde maar een aantal vingers opstak. Een kind mocht het getal zeggen en daarna mochten de kinderen die het getal op de kaart hadden er een fiche opleggen. In de laatste ronde, waarvan de leerkracht aangaf dat die wel moeilijk was, gaf ze een som op. Kinderen mochten hun vinger opsteken als ze het antwoord wisten. Nadat het antwoord gezegd was mocht er weer een fiche gelegd worden op

het goede antwoord. Op deze manier werden sommige kinderen uitgedaagd om de som te maken en anderen hoefden daarna alleen maar het fiche te leggen op het goede getal.

Vervolgens werden de kinderen verdeeld over de tafels en gingen ze zelf aan de slag, eerst 10 minuten (timer) en daarna – nadat ze geruild hadden naar een tafel naar keuze – nog eens 12 minuten. Aan de tafel bij de leerkracht zaten de 4 oudste kinderen, die na Pasen naar groep 2 gaan. Zij deden nog een ‘spelletje’ met getallen. Ze kregen allemaal een kopie van een tekening met speelgoed en fiches. De leerkracht gaf elke keer een ‘telopdracht’ (hoeveel blokken, auto’s ... zie je). De kinderen moesten tellen en daarna net zoveel fiches neerleggen. Omdat het een volle tekening was met allerlei speelgoed door elkaar was het tellen best moeilijk, ook het aanvullend neerleggen van de fiches ging niet alle kinderen even makkelijk af.

De leerlingen van groep 2 zijn bezig met voorbereidend rekenen en ontwikkelingsspellen. De leerlingen zitten in kleine tafelgroepen en in een kring rondom de centrale tafel. De les bestaat uit drie onderdelen. De eerste twaalf minuten wordt er gerekend, centraal in de kring, met behulp van kleine doosjes per leerling met 10 kraaltjes erin, die zich door schudden steeds in tweeën verdelen: een oefening met sommeren tot 10. Daarna gaan kinderen (ca. 10 minuten) in vier door leerkracht samengestelde groepjes kaartjes met even getallen zoeken uit een stapel getallen tot 20, leggen die op volgorde (straatje) op de vloer en springen vervolgens langs de stappen van 2 terwijl ze het getal opnoemen. Omhoog en omlaag. Daarna weer in de kring om de getallen mondeling te herhalen, ook omhoog en omlaag. Vooral de slimmere leerlingen krijgen hier een beurt.

De laatste 15 minuten zijn de leerlingen (op niveau) in tweetallen ingedeeld die een klaarstaand spel aan tafel gaan doen. Het spel is afgestemd op het niveau van de leerlingen, de zwakkere leerlingen werken samen met de stagiaire die hen daarbij kan helpen.

In groep 3/4 was groep 3 zelfstandig aan het werk met een taalles, groep 4 kreeg instructie over het spellen van woorden zoals dok-ter, per-soon, zus-ter. Na de instructie van groep 4 mochten 2 slimme leerlingen (S & C) van groep 3 aan de instructietafel komen zitten, zij kregen een extra opdracht uitgedeeld die ze eerst zelf moesten gaan lezen, de leerkracht ging nog wat andere kinderen helpen en kwam toen bij hen terug. Ze vroeg hen haar uit te leggen wat de bedoeling van de opdracht was. Daarna gingen ze ermee aan de slag. Ze moesten een aantal woorden uitknippen en daarna om de beurt een papiertje omdraaien en het woord voorlezen. Elk hadden ze een spaarkaart, de ene leerling spaarde ‘eten’, de ander ‘dieren’. De bedoeling was zo snel mogelijk de kaart vol te krijgen. Terwijl zij bezig waren met knippen hadden nog meer kinderen hun reguliere taalwerk af en kregen nog 2 duo’s dezelfde opdracht. Andere leerlingen die klaar waren haalden zelf een werkje/spelletje uit de kast en gingen aan de slag. S & C hebben het spel uitgespeeld, de andere kinderen waren nog niet klaar toen het tijd was.

Uit de manier waarop de leerlingen ermee aan de slag waren, bleek dat zij het leuk vonden om te doen. De opdracht was niet moeilijk; S en C, en ook de andere leerlingen die ermee aan de slag gingen, konden de woorden makkelijk lezen, de opdracht kostte hen tijd omdat ze de woorden allemaal moesten uitknippen. Ook het lezen van de bedoeling van de opdracht/het spel kostte wat tijd, maar was uiteindelijk niet moeilijk.

Bij het begin van de observatie in groep 5 zijn de leerlingen die geen instructie meer nodig hebben al voor zichzelf aan het werk gezet. Na een minuut of 8 komen zij terug naar de instructietafel en bespreken hun werk met de leerkracht (ca. 5 minuten). Anderen zijn op dit moment voor zichzelf aan het werk.

Daarna gaan de betere leerlingen naar de gang om in tweetallen te werken. Over het algemeen zijn ze taakgericht bezig. Andere leerlingen die langzamerhand klaar zijn met hun werk gaan individueel aan tafel bezig met een puzzel of op de computer aan het werk met taalopdrachten. Het lijkt erop dat ze daarbij vaak te gemakkelijke taken kiezen.

Behalve op het genoemde bespreekmoment aan de instructietafel is er geen extra instructie of begeleiding aan een groepje of individuele slimmere leerlingen.

In de nabespreking kwam aan de orde dat de betere leerlingen gewoon mee doen met spelling. In ‘Denkwerk’ hebben ze wel iets apart. De leerkracht vindt differentiëren bij rekenen gemakkelijker dan bij Taal. Er is daar behoefte aan ondersteuning en materiaal. Iets extra’s bieden aan betere leerlingen lukt op dit moment nog niet echt. Suggestie is om te kijken naar routeboekjes voor compacten bij taal.

Bij het begin van de observatie in groep 6/7 gaan 4 leerlingen van groep 6 de klas uit om op de gang te werken met een ‘snellere’ opdracht bij het Estafette lezen. Tijdens het lezen van het boekje zijn zij geconcentreerd bezig, de opdrachten zijn minder uitdagend, aan het maken van een tekening over hun hobby besteedt K 1 minuut, de anderen juist veel tijd. Als het blad klaar is moeten ze toch nog aan het werkboek beginnen. Terug in de groep moeten zij voor de leerkracht de moeilijke woorden nog oplezen en checkt zij of ze de betekenis kennen. Deze kinderen werken ook bij rekenen vaak apart (op de gang). Omdat de groep vrij veel ‘bijzondere’ leerlingen telt met eigen leerlijnen (en soms ook werkhouding/concentratieproblemen) is het voor de leerkracht moeilijk om deze leerlingen voldoende aandacht te geven. Een vooruitgang zou bijvoorbeeld zijn om het Estafette-lezen schoolbreed op niveau te organiseren. Nu blijkt dat bijvoorbeeld in groep 3, 4 en 5 elk niveau voorkomt. Voorwaarde hiervoor is wel om alert te blijven op het niveau en de groepsindeling, regelmatig toetsen is een vereiste om leerlingen in de best aansluitende groep te houden en niet (onbewust) de verwachtingen te verlagen door leerlingen te lang in een groep van te laag niveau te houden.

In groep 7/8 wordt gewerkt met Nieuwsbegrip, leerlingen van groep 7 en 8 zitten door elkaar in tafelgroepen. In de eerste 20 minuten van de les is er instructie, klassikaal m.b.t. de aanpak van de nieuwstekst. De betere leerlingen worden hierbij relatief vaak aangesproken, en dan vooral die uit groep 8. Vervolgens gaan de leerlingen in groepjes van twee aan het werk. Die zijn wel naar niveau samengesteld. De leerkracht loopt rond en helpt individuele leerlingen, dit zijn meest de zwakkere leerlingen. In de laatste 10 minuten wordt klassikaal nabesproken: zowel goede als zwakkere leerlingen komen aan bod.

Er is geen speciaal instructie- of begeleidingsmoment met slimmere kinderen in deze les en alle leerlingen doen hetzelfde werk.

Elke observatie is nabesproken met de betreffende leerkracht. Uit de observaties en de nagesprekken is een aantal aandachtspunten gekomen.

In de kleutergroepen wordt op verschillende manieren expliciet aandacht gegeven aan de sterkere (oudere) leerling. In de huidige groep 2 zitten dit schooljaar meerdere leerlingen die al kunnen lezen en eenvoudige rekenopgaven kunnen maken en begrijpen. Als deze leerlingen volgend jaar in groep 3 instromen vraagt dat om een weloverwogen keuze van het leerstofaanbod. Hoewel VLL lezen op meerdere niveaus aanbiedt is het de vraag of dat voor deze leerlingen voldoende uitdaging biedt. Naast/in plaats van het verder uitbreiden van lees/rekenkennis in groep 2 kan ook overwogen worden om daar het aanbod te verbreden. De onderliggende vraag, die op teamniveau beantwoord zou moeten worden, is de vraag in hoeverre er stof uit een volgende groep moet/mag worden aangeboden en ook wat het doel is van het aanbieden van ander werk?

Andere aspecten die teambreed besproken zouden kunnen worden is de mogelijkheid om bijvoorbeeld met Estafette groepsdoorbrekende groepen te maken.

Opvallend is dat er in beperkte mate gecompact wordt. Gekoppeld aan het compacten is de vraag in hoeverre leerlingen dan los van de groep werken, en wel of niet aan de instructie deelnemen. Hierover worden soms verschillende adviezen gegeven: de een zegt dat alle leerlingen altijd aan de basisinstructie moeten deelnemen, de ander dat dat niet altijd nodig is. Leerkrachten zijn over het algemeen huiverig om leerlingen los te laten, zeker in groep 3 en 4 waarin zoveel basisstof aan de orde is. Belangrijk is om bij dit soort beslissingen onderscheid te maken tussen ‘gewoon slimme leerlingen’ en ‘echt hoogbegaafde leerlingen’. Gewoon slimme leerlingen doen in principe met de groep mee – ook met de instructie – en maken ander werk als het (gecompacte) basiswerk klaar is. Echt hoogbegaafde leerlingen hebben een eigen leerlijn waarvoor zij vaak niet de instructie hoeven te volgen. Het ‘three-times-problem’ komt aan de orde, waarin duidelijk gemaakt wordt waarom hoogbegaafde leerlingen soms toch de instructie niet te lijken begrijpen.

In de nabespreking kwam regelmatig aan de orde dat men op zoek is naar goed, verantwoord ander werk voor slimme kinderen. Elke leerkracht heeft haar eigen bronnen, maar daar zit weinig lijn in en het werk is vaak ook niet echt moeilijk (zie ook het eerste aandachtspunt: wat



is het doel van het aanbieden van ander werk). Intern is al besloten om een inventarisatie te maken van materiaal (en van 'regels' en 'manieren', zoals wanneer gaan we compacten, hoe verplicht is het werk?). Natuurlijk komt er steeds meer materiaal voor handen, allerlei ondersteuningsinstellingen hebben lijsten gemaakt, maar er is weinig bekend over de effecten ervan. Belangrijk is het aanbieden van gevarieerd materiaal wat betreft leerstofdomein en verwerkingsmanier (zelfstandig, samen). Wat betreft het extra werk kunnen leerlingen nu vrij iets uit de kast kiezen, maar het komt voor dat leerlingen iets kiezen wat zij al eerder gedaan hebben of al beheersen. Aan registratie van het al gekozen materiaal zijn de leerlingen (nog) niet toe dat levert meer werk op dan dat het voordelen heeft, aldus een van de leerkrachten.

Het zelf inventariseren is een hele goede manier om zicht te krijgen op wat je de leerlingen op dit moment te bieden hebt, daarbij zul je waarschijnlijk merken dat bepaald materiaal veel gebruikt wordt, maar dat er meer in huis is, dat niet zo snel/vaak gebruikt wordt omdat het a. meer voorbereiding kost, b. meer uitleg/begeleiding vraagt, c. langer duurt dan de tijd die leerlingen normaal gesproken ter beschikking hebben tussen het taal- en rekenlesje in, d. moeilijker is, e.... Kortom redenen die zowel bij leerkrachten als leerlingen (als ze mogen kiezen) vandaan komen. De vervolgvraag is dan natuurlijk of het materiaal in principe wel geschikt is voor gebruik (is het moeilijk, uitdagend, biedt het leerlingen verbreding of verdieping, doet het een beroep op plan/aanpak-vaardigheden), en als dat zo is: kun je een manier van organiseren verzinnen zodat de (praktische) redenen waarom het materiaal nu niet wordt aangeboden/gekozen niet meer gelden?

Een laatste punt waarover schoolbreed consensus bereikt zal moeten worden is het zelfstandiger, verantwoordelijker maken van leerlingen voor plannen van werk. Door te werken met dag- en weektaken ontstaat meer ruimte voor de (slimme) leerlingen om langer dan 5 minuutjes (bv. tussen de verplichte taal- en rekenles) aan hun andere werk te werken. Ze weten wat ze moeten doen, ze worden gedwongen om zelf te plannen en te registreren. Vanaf welke groep kun/wil je (met welke kinderen) met zo'n taak werken, wat kunnen ze al zelf, wat kun je van hen verwachten? Nu is het extra werk vaak inderdaad een extra-tje als het reguliere werk gedaan is, ook hierdoor wordt het fragmentarisch en ad hoc. Bovendien kost het uiteindelijk ook de leerkracht veel tijd, voor elke les/dag met weer opnieuw iets bedacht/uitgezocht worden.

Veel aandachtspunten zullen niet heel snel structureel ingevoerd kunnen worden, met sommige materialen zullen leerkrachten en leerlingen moeten experimenteren: wat vraagt het werken met dit materiaal van jou als leerkracht, wat hebben leerlingen daarbij nodig? Bovendien houden veel aandachtspunten verband met elkaar: alleen met het inventariseren werkt het niet, alleen het bespreken in het team is ook niet voldoende. Om het behapbaar te houden kan bijvoorbeeld wel gekozen worden voor een aanpak per leerstofdomein, aansluitend bij andere, al lopende ontwikkelingen, zoals bijvoorbeeld de keuze of de invoering van een nieuwe methode.

In juni is een 4<sup>e</sup> bezoek aan de school gebracht waarin opnieuw in alle groepen is geobserveerd en de observaties zijn nabesproken.

In groep 1 zitten 4 leerlingen aan de instructietafel en spelen met de leerkracht domino. Om de beurt leggen ze een steen aan, de leerkracht stelt gevarieerde vragen over het aantal stippen op de stenen. Als er iemand gewonnen heeft gaat het spelletje ‘de andere kant op’; steeds mag 1 leerling een steen wegpakken, bijvoorbeeld de steen met het aantal stippen dat gelijk is aan de leeftijd van de leerling. Ook hierbij stelt de leerkracht verschillende vragen (aantal stippen per kant en in het totaal). De andere leerlingen werken ondertussen in groepjes aan de tafels, redelijk rustig.

Daarna gaan ze in de grote kring zitten en wordt er nabesproken, hierbij krijgen ook de jongere kinderen een beurt om aantal stippen te noemen of te tellen. Bij een fout antwoord of geen antwoord helpt de leerkracht door samen te tellen. Op deze manier krijgt elk kind de steun en de uitdaging die hij/zij nodig heeft en is er een goede afwisseling van inspanning en ontspanning. In de kring wordt daarna ook nog samen tot 20 geteld en wijzen de oudere kinderen het juiste getal aan op een getallenlijn en werd hen gevraagd wat de getallen daarnaast waren. Best moeilijk, maar ze willen graag en krijgen voldoende ruimte om even na te denken.

Tijdens de observatie in groep 2 zijn de leerlingen bezig met taal: letters en woorden: lezen, schrijven, en combineren met plaatjes in verschillende moeilijkheidsgraden. De leerlingen zitten in kleine tafelgroepen en in een kring rondom de centrale tafel. Bij binnenkomst in de les is klassikale instructie bezig, waarin de leerkracht uitlegt welke opdrachten de leerlingen straks gaan doen. Na 5 minuten gaan de leerlingen daar in tafelgroepen mee aan het werk, elk van de zes groepen met een eigen opdracht op niveau. De leerkracht is veel bij de hoogste tafelgroep, eerst voor instructie, later regelmatig voor controle en zo nodig aanwijzingen. De andere groepen krijgen duidelijk minder aandacht. In de nabespreking bleek dit met opzet zo te zijn, 1x per week besteedt de leerkracht met opzet veel aandacht aan deze leerlingen omdat anders automatisch altijd de aandacht vanzelf naar de zwakste kinderen gaat.

Een punt van aandacht blijft de overgang naar groep 3, er is al wel overleg op gang gekomen om die overgang vorm te geven. Dat zal de komende periode nog geïntensiveerd worden. Het streven is om in groep 3 voort te bouwen op de niveaugroepjes die er nu in groep 2 ook al zijn.

Groep 3 maakt vandaag zelfstandig een herhalingsles. ‘Als je klaar bent, dan ga je even nadenken wat je dan moet doen, als je je kloksommen nog niet af hebt ga je die afmaken en anders ga je aan de gang met het blauwe rekenboek.’ Groep 4 gaat aan de gang met les 4, de pluskinderen maken alleen de c en d rijtjes, aan de instructietafel komen de kinderen die gisteren 5 of meer fouten hadden, daarna maakt de leerkracht een rondje en daarna komen de pluskinderen aan de tafel. De pluskinderen gaan als ze klaar zijn niet de gewone plussommen

maken maar andere sommen die moeilijker zijn. Een leerling leest de eerste som voor (vermenigvuldigingen die allemaal op 40 uitkomen) en er wordt gevraagd wat je nu moet doen om dit op te lossen. De kinderen gaan meteen in de som op en lijken het wel een uitdaging te vinden. Ze mogen samen werken.

In de nabespreking zijn verschillende onderwerpen besproken. In de eerste plaats de positieve, enthousiaste reactie van de kinderen. Ook het compacten wordt besproken; omdat het de eerste keer was hadden veel kinderen toch ook som a en b gemaakt. De rekenmethode geeft vanaf halverwege groep 4 aanwijzingen voor compacten, in de ene groep wordt dit al wel toegepast in de andere nog niet.

Ten slotte hebben we nog gesproken over de mate waarin kinderen naar de leerkracht mogen komen tijdens het geven van instructie aan de tafel. De leerkracht is goed in staat om leerlingen met een korte opmerking weer aan het werk te krijgen, maar dat lukt niet altijd en er komen steeds weer nieuwe kinderen. Mogelijk kan er gewerkt worden met blokjes, stoplicht of timer, enerzijds om tijd te creëren voor de leerkracht maar anderzijds ook om kinderen te leren zelf hun 'problemen' op te lossen. Dat hoeft helemaal niet heel lang, maar bijvoorbeeld eerst alleen voor de duur van de instructie.

De observatie in groep 5 betreft een taalles. De kinderen zitten in 6 tafelgroepen van 4 en de les begint met het klassikaal en kort in tafelgroepjes activeren van woorden en begrippen rond het thema vakantie. Daarna leest de leerkracht een tekst uit het boek over vakantie voor. Leerlingen gaan daarna zelf bezig met een verwerkingsopdracht. J en T worden op dit moment samen aan een tafel gezet, en werken met een aparte opdracht binnen het thema, die minder voorgestructureerd is. Daarna gaat de leerkracht af en toe bij deze twee leerlingen langs om aanwijzingen te geven. Zij zijn steeds aandachtig met de taak bezig.

Leerkracht mist naar eigen zeggen nog steeds materiaal voor de goede leerlingen, de inventarisatie van materiaal op school heeft een 'stapeltje' per leerjaar opgeleverd, maar de leerkracht is er nog niet aan toegekomen om hier naar kijken.

In groep 6/7 werkt groep 7 zelfstandig aan het rekenen, groep 6 krijgt een rekenles over oppervlakte. De les leent zich uitstekend voor visuele ondersteuning, helaas was de pen van het digibord kapot waardoor de leerkracht zich moest redden met het whiteboard (goede ondersteuning van 'uitvouwbare' kamer). Vooraf kondigt de leerkracht aan dat ze som 1 en 3a gaat bespreken en dat daarna de kinderen die het begrijpen zelf aan het werk kunnen. Dat is meestal in ieder geval K. Vandaag echter niet, hij kiest ervoor om ook aan som 3b nog klassikaal mee te doen. Normaal gaat hij daarna met de plustaken aan de slag en Rekenmeesters.

Gedurende de instructie ontstond herhaaldelijk onduidelijkheid omdat de leerkracht het antwoord van een leerling niet begreep en de leerlingen de vraag van de leerkracht niet. Op verdiepende vragen werd niet ingegaan en de extra uitdagingsmogelijkheid voor de sterke

leerlingen die wel aanwezig waren werden niet aangegrepen (in de te behangen kamer zat een deur en een raam die nu genegeerd zijn, terwijl een goede leerling best had kunnen proberen uit te zoeken of de behangers niet met een rol minder toe hadden gekund als er wel rekening was gehouden met de deur en het raam).

De leerkracht geeft later aan dat ze bij de Rekenmeesters niet altijd in staat is Koen te helpen omdat hij eerder begrijpt wat de bedoeling is dan zij. Dit is op zichzelf niet erg, vaak is begeleiding op het proces voldoende om de leerling een stap verder te helpen, bijvoorbeeld door samen de instructie door te lezen en de leerling die te laten parafraseren en uitleggen.

In groep 7/8 is een taalles geobserveerd over (het schrijven van) recensies. Leerlingen van groep 7 en 8 zitten door elkaar in tafelgroepen. In de eerste 15 minuten van de les wordt klassikaal besproken wat een recensie is, aan de hand van een voorbeeld. De leerkracht vraagt aan de leerlingen wat er opvalt aan een recensie en de verschillende kenmerken worden in interactie met de klas besproken. Daarna gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk: bestuderen een boek/strip en schrijven daarover zelf een recensie aan de hand van richtlijnen op het bord. De leerkracht loopt ondertussen rond en helpt individuele leerlingen. In de laatste 10 minuten mogen een aantal leerlingen hun recensie voorlezen voor de klas, ook al hebben ze hem nog niet helemaal af.

Er is geen speciaal instructie- of begeleidingsmoment met slimmere kinderen in deze les en alle leerlingen doen hetzelfde werk. Tijdens de observatie vertelt de leerkracht dat deze les eigenlijk verrijkingsstof is. Alle leerlingen werken eraan. De differentiatie zit er in dat aan betere leerlingen hogere eisen gesteld worden. Bovendien ligt er voor alle leerlingen een taalmap klaar om uit te werken als ze met hun werk klaar zijn. De inhoud van de map is afgestemd op het niveau van de leerling. De leerkracht laat vaak sterkere en zwakkere leerlingen samenwerken bij vergelijkbare opdrachten. De suggestie wordt gedaan om de betere leerlingen af en toe ook eens in een homogeen groepje te laten werken: dat zal hen meer uitdagen.

Uit de observaties en nagesprekken blijkt dat de meeste leerkrachten in de afgelopen periode wel een en ander hebben uitgeprobeerd; vooraf toetsen bij rekenen, compacten, uitdagend ander werk aanbieden. In het 5<sup>e</sup> bezoek zijn deze ervaringen en de punten waar men nog niet aan toegekomen of waarvoor een teamaanpak noodzakelijk is worden besproken. De belangrijkste ervaringen waren:

- De keuze voor een aanpak door de hele school heen is positief geweest, de betrokkenheid was groot ook buiten de bezoeken om heeft het team zich verdiept in het onderwerp door bijvoorbeeld in kaart te brengen welke leermiddelen men op dit moment in school heeft voor deze groep leerlingen.

- De schoolbrede aanpak heeft wel aangetoond dat er behoorlijke verschillen zijn tussen leerkrachten, in de aanpak van en het aanbod aan sterke leerlingen, waardoor een doorgaande lijn op dit moment twijfelachtig is.
- Het aanwezige materiaal voldoet op dit moment niet goed genoeg, het is niet moeilijk genoeg en vooral ‘meer van hetzelfde’, voor ander materiaal is veel voorbereiding of begeleiding nodig. Aanschaffen van Levelwerk kan hier wel verbetering in brengen, maar het beschikken over geschikt materiaal alleen is niet voldoende om voor deze leerlingen een passend aanbod te hebben.
- Een van de aspecten – naast het materiaal – die van belang zijn bij het onderwijs aan (heel) goede leerlingen is het samenwerken. Door bewust te variëren in groeperingswijze (soms gemengde groepen, soms de goede leerlingen samen laten werken) kan elke leerling profiteren van het samenwerken. Minder goede leerlingen leren vaak meer in gemengde groepen, maar voor de goede leerlingen is het ook goed om zo af en toe met elkaar samen te werken. Dat vraagt dus om een weloverwogen keus.
- Teamleden voegen daar nog aan toe dat ze door de ervaringen van dit jaar wel gezien hebben dat het loont om ook aan deze groep leerlingen gerichte aandacht te besteden en dat ze zich ook beter bewust zijn van de ‘problemen’ die daarbij horen. Dat is een algemeen bekend gegeven: hoe meer je ergens iets van weet, hoe beter je ook ziet wat er allemaal nog moet gebeuren om het echt goed te krijgen.

Voor het vervolg van het project zijn de volgende aandachtspunten op school B van belang:

- Het werken met Levelwerk zal niet automatisch leiden tot een verbetering, het is slechts een leerlijn met opdrachten en een bepaalde werkwijze. Vragen zoals ‘hoe bepaal je wie er met Levelwerk gaat werken en in welk niveau laten we leerlingen instromen’ vragen bijvoorbeeld om een teambrede afspraak over signaleren en diagnosticeren. Datzelfde geldt voor afspraken over compacten het bevorderen van de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid door te werken met dag- of weektaken.
- Hoever ga je in compacten, wanneer wordt er gecompact en hoe bepaal je wat een leerling over kan slaan?
- Hoe ga je om met leerlingen die wel voor ander werk in aanmerking komen maar die niet willen, gemakzuchtig zijn of faalangstig. Met andere woorden: hoe verplicht is dit ander werk?
- Hoe ver ga je met het aanbieden van leerstof uit volgende jaren? En behoort het overslaan van een groep tot de mogelijkheden, wanneer wel/niet? Ga je jaargroepdoorbrekend werken, bijvoorbeeld met Estafette lezen?
- Hoe wordt het andere werk geëvalueerd en beoordeeld? Dit punt speelt zowel op school- als op leerlingniveau: voor leerlingen gaat het bijvoorbeeld om de vraag of het andere werk ook op het rapport wordt opgenomen en hoe dan de beoordeling bepaald wordt.

Op schoolniveau gaat het om de vraag hoe je bepaalt of de inzet voor deze leerlingen ‘loont’, wat wil je ermee bereiken en hoe weet je of je dat hebt bereikt?

### School C

Op school C is door de bovenbouwgroepen een ander speerpunt gekozen dan voor de onderbouwgroepen. Door de bovenbouw is gekozen voor het werken met weektaak en de mogelijkheid daarbij om de zelfstandigheid van leerlingen daarin te vergroten door hen zelf te laten plannen, registreren, nakijken. Door de onderbouw is gekozen voor het signaleren van en omgaan met (hoog)begaafde leerlingen. Hierna komt eerst de bovenbouw aan de orde en daarna de onderbouw.

In zowel groep 5 als 6 als 7 was gedurende de observatie een klassikale les aan de gang, respectievelijk een rekenles, een natuurles en een geschiedenisles, waaraan alle leerlingen de volledige tijd hebben deelgenomen. Gemeenschappelijk was vanzelfsprekend ook de bepalende rol van de leerkracht.

In groep 5 begonnen de leerlingen in een nieuw boek, ze mochten daar eerst even in bladeren om te kijken wat ze allemaal gingen leren in dit boek. Dit werd ook besproken, meerdere leerlingen kregen een beurt, ze wilden graag iets vertellen en kregen daar ook de ruimte voor. Daarna moesten ze voor zichzelf het antwoord in hun schrift schrijven van 4 meer-keuzesommen die de leerkracht op het digibord had geschreven. Het betrof steeds een eraf-som met drie mogelijke antwoorden, waarvan er 1 goed was. Sommige leerlingen waren vrij snel klaar, anderen hadden er in dezelfde tijd 1 of 2 af. Daarna mochten leerlingen vertellen hoe ze aan het antwoord waren gekomen waarbij ‘gestuurd’ werd op een bepaalde oplossingsstrategie (eerst de tientallen eraf, daarna de eenheden opsplitsen en aftrekken). Als kinderen er niet uitkwamen in de uitleg werd de beurt doorgegeven aan een goede leerling en herhaalde de leerkracht nog een keer de oplossingsstrategie en het goede antwoord.

In groep 6 was een natuurles aan de gang over voortplanting. Het boek bevat 2 verhaallijnen, een over kinderen van wie het hondje jongen zou krijgen en de moeder een baby en een over voortplanting in het algemeen. Af en toe liet de leerkracht kinderen een stukje lezen, waarna er over het onderwerp gesproken werd. De leerkracht vroeg naar de eigen ervaringen van de leerlingen en naar zaken die in de tekst naar voren waren gekomen. Daarna moesten de leerlingen de vragen bij de tekst gaan maken. Normaal mogen ze ‘vrij’ een partner kiezen, dit keer, vanwege het feit dat er nog maar weinig tijd was, moesten ze het doen met iemand uit hun eigen groepje.

In groep 7 was een geschiedenisles aan de gang, waarbij steeds een leerling de beurt kreeg om een alinea voor te lezen en de leerkracht ondertussen de belangrijke woorden of verbanden die in de tekst voorkwamen op het bord schreef of tekende. Bijna alle leerlingen wilden graag voorlezen en ze waren ook bijna allemaal betrokken. Enkele goede leerlingen kregen de kans

om een antwoord aan te vullen met eigen kennis en dit werd (h)erkend en gewaardeerd. Daarna moesten de vragen gemaakt worden, waarvoor de leerlingen een samenwerkingspartner mochten kiezen. Het organiseren daarvan kostte vrij veel tijd.

In de nabespreking gaven de leerkrachten zelf aan dat er hoofdzakelijk sprake is van klassikaal onderwijs, vrij traditioneel dus, zoals ook bevestigd wordt door de observaties. Elke leerkracht (groep 5 in mindere mate) heeft echter wel kinderen die meestal eerder klaar zijn en die toe zijn aan iets meer uitdagend werk. De leerkracht van groep 6 geeft een voorbeeld van wat hij in zijn groep wel met een leerling heeft gedaan: hij heeft haar een presentatie over een onderwerp laten maken en die ook laten uitvoeren. Dit is een voorbeeld van hoe een leerling extra uitgedaagd kan worden en hoe dit ook gewaardeerd kan worden, namelijk door haar de presentatie ook te laten geven in de groep.

Het doel van het bieden van uitdagend, moeilijker werk waarmee kinderen langer bezig zijn wordt besproken en de illusie om te denken dat er materiaal voor deze kinderen is dat zelfwerkend is. De crux is juist dat de leerlingen iets moeilijks aangeboden krijgen waarbij begeleiding vanzelfsprekend is, niet perse op inhoud maar wel op het proces: hoe pak je zoiets aan, hoe ga je het plannen? Vervolgens worden de voorwaarden daarvoor besproken, namelijk het creëren van tijd door compacten en het feit dat het werk voor deze leerlingen tot de reguliere lesstof gaat behoren, serieus beoordeeld moet worden en niet slechts tijdsvulling is.

Geschikte opdrachten zijn in het algemeen opdrachten waarin iets ‘geproduceerd’ moet worden (vergelijk ook met de taxonomie van Bloom) in tegenstelling tot opdrachten waarbij gereproduceerd moet worden.

Om het voor leerkrachten en leerlingen behapbaar te houden wordt afgesproken dat ieder in zijn eigen groep op bescheiden wijze ‘experimenteert’, dat betekent alleen met kinderen die er echt bovenuit steken en niet in de volle breedte, maar bijvoorbeeld op een of twee vakgebieden. Op initiatief van de leerkrachten wordt besloten iets te proberen bij de verwerking van de zaakvakken; voor veel slimme leerlingen is het invullen van een paar vragen over de tekst veel te makkelijk, er wordt in het bovenbouwoverleg gezocht naar een manier om de verwerking een beetje ‘spannender’ te maken, bijvoorbeeld door leerlingen een werkstuk, een tekst of een presentatie te laten maken waarin de relevante begrippen voorkomen. Door het gezamenlijk te doen, zal een doorgaande lijn ontstaan.

Tijdens het 3<sup>e</sup> bezoek is er opnieuw in de bovenbouwgroepen geobserveerd en is vervolgens met elke leerkracht de les nabesproken.

In groep 5 zitten volgens de leerkracht geen (hoog)begaafde leerlingen waarvoor een aanpassing zoals besproken noodzakelijk/wenselijk is. Net als bij de vorige observaties werd er een sterk leerkracht-gestuurde les gegeven: uit het aardrijkskundeboek werd steeds een paragraaf voorgelezen waarna de leerkracht een aantal vragen stelde over het gelezen stukje. Daarna kregen de leerlingen de opdracht een opgave in het werkboek te maken, die werd

besproken en daarna kwam de volgende paragraaf aan de orde. Hoewel er in de groep dus geen heel sterke leerlingen zitten is er wel 1 leerling die heel actief vragen stelt en beantwoordt en waarvan je je kunt afvragen of deze manier van werken – die voor sommige kinderen heel nuttig en noodzakelijk is – voor hem of een andere vergelijkbare leerling ook uitdagend genoeg is. Hoewel de leerkracht regelmatig op een goede manier op zijn vragen/opmerkingen ingaat wordt hij ook vaak tot de orde geroepen of genegeerd omdat hij te nadrukkelijk aanwezig is. Van deze leerling wordt gezegd dat hij op sommige gebieden inderdaad heel snel en pienter is, maar niet over de volle breedte. De vraag komt dan op of deze leerling niet ook gebaat is bij wat meer uitdaging nu hij nog plezier heeft in het leren.

Groep 6, 7 en 8 is wel geprobeerd de slimste leerlingen op een andere manier aan de leerstof te laten werken en was dat ook in de observatie te zien. In elke groep gebeurde dit op een andere manier: in groep 6 waren 3 leerlingen los van de groep gedurende meerdere lessen bezig geweest met de kernbegrippen die in het hoofdstuk aan bod kwamen. Het resultaat daarvan presenteerden zij nu aan de groep. De klas, die het hele hoofdstuk inmiddels ook doorlopen had, kreeg een specifieke opdracht; namelijk om te ‘controleren’ of de drie leerlingen niet iets vergeten waren uit het hoofdstuk of dat ze misschien iets vertelden dat in de klas niet aan de orde was geweest.

In groep 7 gingen 2 leerlingen buiten de groep aan de slag met hetzelfde hoofdstuk als de groep, zij moesten voor zichzelf de belangrijkste zaken eruit halen en die presenteren op een A3, inclusief illustraties. Ook deze leerlingen hebben dit tijdens de observatie aan de groep gepresenteerd. De leerkracht volgde in de groep het stramien van de leerkrachtgestuurde directe instructie: stukje lezen, vraag-antwoord, werkboek maken. Eenmaal heeft ze terwijl de leerlingen in hun werkboek bezig waren op de gang geïnformeerd hoe het ging.

In groep 8 kregen 2 leerlingen een aanvullende opdracht bij het hoofdstuk dat daarvoor in de groep was behandeld. De andere leerlingen waren bezig met herhaling, zij kregen een verrijkingsopdracht.

In groep 6 en 7 deden de leerlingen dus niet mee met de behandeling van de stof in de groep, in groep 8 hadden zij dat wel gedaan, maar gingen ze nu nog een stapje verder.

In alle groepen reageerden de betreffende leerlingen heel positief, in groep 8 waar deze leerlingen al vaker op deze manier gewerkt hebben, hebben ook ouders positief gereageerd.

In groep 6 gingen na de presentatie alle kinderen aan de slag met opdrachten van een werkkaart. De werkkaarten bevatten opdrachten die inhoudelijk passen bij de behandelde hoofdstukken maar ‘vrijer’ zijn (folder maken voor een jaren 50-brommer, na-oorlogse woning maken, geschiedenis van de telefoon beschrijven ed.). Dergelijke opdrachten zijn ook juist voor de sterke leerlingen uitdagend omdat er gevraagd wordt iets te produceren in plaats van reproduceren en er op verschillende niveaus gewerkt kan worden. De leerkracht introduceerde de kaarten en liet de leerlingen daarna zelf groepjes van maximaal 3 leerlingen



maken en een kaart uitkiezen. Voor de leerlingen was dit de eerste keer dat ze zo werkten en binnen korte tijd zaten ze bijna allemaal achter een computer zonder de kaart gelezen te hebben en overlegd te hebben over aanpak/taakverdeling. Dit komt in de nabespreking aan de orde en ze krijgen de opdracht om voor volgende keer een plannetje te maken over wie wat gaat uitzoeken/doen.

In de nabespreking blijkt dat gezien de positieve ervaringen van de leerlingen en de leerkrachten er zeker aanleiding om volgend schooljaar op deze manier verder te werken. Het maken van afspraken in de bouw en het delen van ervaringen is dan zeker noodzakelijk omdat er nog verschillende verbeterpunten zijn in deze aanpak.

De lessen in de zaakvakken in de klas verlopen volgens een vast stramien van leerkrachtgestuurde directe instructie. De meeste leerlingen zijn betrokken, de leerkrachten zijn bedreven in de methode en er zit redelijke vaart in de lessen. Voor veel leerlingen zal de herhaling die er in zit (eerst wordt de tekst voorgelezen, dan worden er mondelinge vragen over gesteld en vervolgens schriftelijke vragen) noodzakelijk zijn, voor sommige leerlingen zal het saai zijn en langzaam gaan. De meeste opdrachten in de werkboekjes zijn eigenlijk begrijpend lezen-vragen en nauwelijks begrips- of inzichtvragen. Bij het experimenteren in de groepen 6 en 7 bleek duidelijk dat de leerlingen er enthousiast over waren en ook dat zij in staat waren om de stof zelf te bestuderen en daar zelf ook andere bronnen bij te gebruiken.

Een bijkomend voordeel van deze manier van werken (m.n. het presenteren aan de groep) is dat het nog een extra mogelijkheid creëert om de stof te herhalen, samen te vatten, te bespreken in de groep. De leerlingen in groep 6 hadden met behulp van illustraties nog iets toegevoegd aan de leerstof, de opdracht in groep 8 voegde sowieso iets toe aan de stof van het hoofdstuk (jammer, dat ze het pas na de toets af hoefden te hebben en te presenteren. Als de planning iets anders was geweest hadden zowel de betrokken leerlingen als de rest van de groep optimaal kunnen profiteren van de opdracht).

Het presenteren aan de groep zorgt er bovendien voor dat deze leerlingen niet te geïsoleerd raken en dat ze merken dat hun werk gewaardeerd wordt.

De leerkrachten hadden vooraf wel vragen in verband met een doorlopende leerlijn, zijn deze opdrachten niet te 'hap-snap'? In de opdrachten zoals die nu uitgetoetst zijn is elke keer heel dicht bij de leerstof uit de reguliere methode gebleven, de enige variatie is de manier van verwerken en soms was er sprake van verdieping. Zolang deze keuze gemaakt wordt (en de leerlingen dus niet aan de gang gaan met hele andere stof of een heel ander vak) wordt er inhoudelijk weinig afgeweken van de leerlijn. Wat betreft het eindproduct, de begeleiding die erbij gegeven wordt en de werkwijze zouden wel afspraken in de bouw gemaakt kunnen worden om te voorkomen dat er bijvoorbeeld altijd een powerpoint-presentatie of een postertje gemaakt wordt. Ook wat betreft de criteria voor het eindproduct en de beoordeling ervan is het goed om van elkaar te weten hoe je dat aanpakt en opbouwt (geef je een aparte beoordeling, moeten ze andere bronnen gebruikt hebben, gaat het je om het proces of het

product, hoe beoordeel je het proces?). Hoe begeleid je als leerkracht deze leerlingen, hoe sturend ben je daarin, waar ligt het initiatief, is er sprake van afname van begeleiding naarmate de groep hoger wordt. En tenslotte kun je met elkaar bespreken hoe je omgaat met samen en alleen werken. In alle groepen betrof het nu een samenwerking, maar dat is niet altijd nodig/wenselijk. Het alleen werken vraagt om andere vaardigheden die ook voor deze leerlingen soms moeilijk zijn; wat doe je als je er niet uitkomt? En als je samenwerkt, hoe doe je dat dan, wie doet wat, wie neemt de leiding? Binnen de eigen groep, maar ook over de groepen heen is dit een belangrijk punt om te bespreken en om afspraken over te maken. Als voorbeeld wordt hier verwezen naar het werken met de kaarten in groep 6, waarin de groepsindeling overgelaten is aan de leerlingen. Alternatieven waarin de leerkracht groepen indeelt, homogeen op niveau of juist heterogeen kunnen ook bepaalde voordelen hebben en bijdragen aan een bepaald leerdoel. Voorwaarde is dat je als leerkracht weet welke doelen je beoogt en daar je organisatie op aanpast, m.a.w. de les doordenkt en voorbereidt.

Bij bezoek 4 en 5 participeerden de onderbouwleerkrachten in het project. Zowel in bezoek 4 als 5 zijn de onderbouwleerkrachten geobserveerd en is er in de nabespreking ingegaan op het signaleren van en omgaan met (hoog)begaafde leerlingen of leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

In groep 3 zitten 18 leerlingen, op basis van de Cito-toetsen zijn er geen kinderen die in de breedte hoog scoren. Tijdens de observatie werken de leerlingen met VLL, ze zijn bezig met dubbelklanken zoals dr, pr, br en woorden die eindigen op een d die klinkt als een t. Na het hardop voorlezen van rijtjes van deze woorden, wordt uitgelegd wat ze in het werkboek moeten maken en gaan ze aan de slag. De eerste kinderen die klaar zijn mogen op de computer, daarna moeten de kinderen alvast in het maanboekje gaan lezen. Drie kinderen komen vlak bij juf zitten, die krijgen wat extra hulp bij het maken van de opdrachten. Alle kinderen maken hetzelfde, allemaal op 'maanniveau'.

In groep 4 zitten vandaag alleen 12 kinderen (totaal 13) van groep 4. Er wordt uitleg gegeven over enkelvoud en meervoudzinnen, in de opdracht moeten leerlingen van enkelvoud, meervoudzinnen maken en omgekeerd. Voor de zwakke leerlingen staan de zinnen geordend, de sterkere leerlingen moeten eerst zelf bepalen of een zin enkel- of meervoud is en hem dan omzetten. De leerkracht geeft een voorbeeld op het bord en laat de leerlingen alle spellingsregels benoemen (dubbelzetter, korte klank, dikke vrienden, stomme e, hoofdletters). Daarna gaan ze aan het werk, wie klaar is maakt het spellingschrift af of een elfje over Pasen. De toegepaste differentiatie is conform wat de methode voorschrijft er is geen ander werk voor de leerlingen die dit mogelijk al beheersen. M wordt later in de nabespreking genoemd als een bijzonder taalvaardig meisje dat naast het Nederlands ook een aantal andere talen beheerst. Misschien dat voor haar wat ander, moeilijker werk overwogen zou kunnen worden.

Na het zelfstandig werken komen de leerlingen met elkaar rond de tafel zitten om te evalueren, N mag nog vertellen over haar aanstaande verhuizing. De leerkracht besteedt tijdens dit nagesprek veel aandacht aan hoe je een vraag stelt. Kinderen mogen een vraag aan N stellen, het moet wel een echte vraag zijn, geen verkapt verhaal over zichzelf. Er heerst een goede sfeer en de kinderen zijn zeer betrokken op het verhaal en komen ook met vragen.

In groep 1-2A zitten veel jonge kleuters (totaal 14 kinderen), sommige zitten nog maar pas op school. De leerkracht doet een les over cijfers. Ze schrijft een cijfer op het bord en vraagt kinderen welk cijfer het is. Als 1, 2, 3, 5 en 6 erop staan, vraagt ze welke er mist. H weet alle getallen en ook nu weet hij het antwoord. Enkele kinderen mogen ook een getal zelf opschrijven. Daarna nog een keer van 10 naar 1. Meerdere keren maakt de leerkracht een ‘grapje’ door het verkeerde getal op te schrijven of uit te spreken. De kinderen die het zagen en snapten vonden dit wel grappig, de vraag is of de andere kinderen er ook baat bij hadden, voor sommige kinderen (die net beginnen met het leren van getallen) kan het ook juist verwarrend werken.

Daarna mogen de kinderen het aantal keer springen dat het getal aangeeft, waarin andere zintuigen aan de orde komen. Ook hier wel een kanttekening bij de uitvoering: de meeste kinderen genoten van het springen, maar uiteindelijk was het meer springen zolang er geteld werd dan het juiste aantal sprongen. Tenslotte werd er met een grote dobbelsteen gegooid en mochten kinderen aangeven op welk getal de dobbelsteen lag. Sommige kinderen zien het meteen, anderen mogen/moeten nog de stippen tellen.

Een heel gevarieerde les waarin gebruik werd gemaakt van veel verschillende werkvormen en er ruimte was voor beginnende en meer gevorderde kinderen. Door in de uitvoering iets andere keuzes te maken, kan er nog meer uitgehaald worden.

In groep 1-2B leidt de leerkracht na het ‘ochtendritueel’ (liedje, welke dag is het vandaag, activiteit plannen met gekleurde magneetjes) de les in: moestuintje bij school, wat hoort daarin? Onderscheid tussen bloemen, groente en fruit. Op digibord staat een tabel (met de woorden in de kopregel) waarin foto’s van internet worden geplakt. Daarna wordt met een tekenprogramma een plattegrond getekend waarbij kinderen mogen zeggen waar wat wordt geplant en sommige kinderen ook zelf iets mogen intekenen (een paadje en een huisje). Daarna volgt een korte terugblik waarin een kind wordt gevraagd wat ze nu gedaan hebben. Daarna gaan de kinderen van groep 1 zelf aan het werk volgens het planbord en gaat de juf met de kinderen van groep 2 aan de gang met een werkboek waarin groente en fruit ingedeeld moet worden in groepjes van 2, 3 en 5.

Een leerling is gedurende een groot deel van de les buiten de groep aan het lezen.

In de nabespreking bleek duidelijk dat er dit jaar in groep 3 en 4 niet veel kinderen zitten die echt zo sterk zijn dat ze over de hele linie aan ander werk, van hoger niveau, toe zijn. M zou

op taalgebied eventueel in aanmerking komen. Voor volgend schooljaar is het wel te voorzien dat er leerlingen naar groep 3 gaan die al kunnen lezen en voor wie mogelijk zelfs de zonboekjes te makkelijk zijn. Ook op rekengebied is bijvoorbeeld S al bezig aan een boekje van groep 3. Deze situatie roept 2 vragen op:

- Welke afspraken zijn er over versnellen, verrijken, verdiepen in groep 2? Is versnellen, dus het aanbieden van stof uit groep 3, wenselijk? Zo ja, is dit met het doel het kind uiteindelijk een groep te laten overslaan? Of wordt er gekozen voor het aanbieden van andere leerstof? En dan alleen aan kinderen die er expliciet om ‘vragen’ of ook aan kinderen die het goed doen, maar niet zo expliciet blijk geven van de ambitie om meer te leren?
- En wat in de groepen daarna? Wat kun je in groep 3 en verder aanbieden aan leerlingen die een bepaald gebied/onderwerp al beheersen? Ga je bijvoorbeeld vooraf een methodegebonden toets afnemen (alleen geschikt voor rekenen of spelling, niet voor de andere taalonderdelen) en afhankelijk daarvan het kind toch mee laten doen met de groep of ander werk aanbieden, en welk ander werk dan?

Aan de orde komt vervolgens de noodzaak om (ook) deze leerlingen onderwijs op hun niveau aan te bieden. Dus net als voor de andere leerlingen liefst iets dat net tegen hun grens aanligt. Dat betekent dat als leerlingen groep 3 binnenkomen met een functioneringsniveau E4, dat ze de uitleg aan het begin van groep 3 niet nodig hebben en ook de opgaven niet hoeven te maken. Het betekent echter ook dat er voor deze leerlingen geen ander werk is dat helemaal zelfwerkend is. Als je iets aanbiedt dat tegen hun grens aan ligt zullen ook deze leerlingen zo nu en dan begeleiding/instructie nodig hebben, niet zozeer uitleg over hoe ze de opgaven moeten maken, maar begeleiding bij hoe je iets aanpakt dat moeilijk is. Dit betekent wel voor de leerkracht voorbereiding; je zult immers als leerkracht (hoewel je heus niet altijd zelf alles moet kunnen uitleggen) wel moeten weten wat de leerling aan het doen is om die (proces)begeleiding te geven. Waar zal de leerling tegen een probleem aanlopen, welke hulpbronnen zijn er nodig en hebben we die in de klas? Hiermee beginnen in de onderbouw kan onderpresteren voorkomen, dus is vroeg signaleren van groot belang. De leerkrachten onderschrijven de doelstellingen en proberen in de komende periode te ‘experimenteren’ met het aanbieden van en begeleiden bij moeilijkere taken.

Tijdens het 5<sup>e</sup> bezoek wordt er opnieuw geobserveerd in alle onderbouwgroepen, waarbij het algemene beeld ongeveer gelijk is aan dat van de observaties tijdens het 4<sup>e</sup> bezoek: differentiatie en zelfstandigheid bij leerlingen in groep 1-2 en sterk leerkrachtgestuurd in groep 3 en 4.

In groep 1-2A werd een ‘rekenles’ gegeven, een boer moest zijn land inrichten met een boerderij en een paar weilanden die precies in een rechthoek moesten passen. Eerst hebben ze het klassikaal geprobeerd en daarna in 3 groepen van ongeveer 8 kinderen. Alle groepen

hadden een hint nodig om er (bijna) uit te komen. De leerkracht benadrukt steeds de naam van de vorm: rechthoek. De kinderen zijn erg betrokken. In de groepjes neemt af en toe iemand de leiding: hoe gaan we dit oplossen?

In groep 1-2B waren de kinderen aan het werken; twee groepjes kinderen waren bezig met een kleurplaat of een doosje met een steen i.v.m. vaderdag. De andere kinderen waren met de Knex, in de bouwhoek, poppenhuis, zandtafel enz. De leerkracht was met name de kinderen aan het begeleiden die met het doosje vouwen aan de gang waren. Alle kinderen waren rustig aan de gang en moesten alleen soms herinnerd worden aan de afspraak dat je tijdens het werken praat met je fluisterstem. Na verloop van tijd waren de meeste doosjes en kleurplaten klaar en mochten de kinderen na het signaal van de timer (die door de leerkracht even ongezien een zetje had gekregen) een andere activiteit kiezen nadat ze de vorige activiteit opgeruimd hadden.

In groep 3 moesten de leerlingen na de klassikale uitleg over wat een verwijswoord is, in werkboekje 11 van VLL bladzijde 2 en 3 maken. Eerst werd nog uitgelegd wat ze daar precies moesten doen: rijmwoorden en begrijpend lezen. Wat zijn rijmwoorden? Niemand wist het antwoord, verwijzingen naar les van gisteren; hoek, boek, koek. Kun je ook zien of iets rijmt? Woorden op het bord geschreven waardoor het duidelijk is hoe je het kunt zien. Uitleg bladzijde 3: lees de zin en maak een plaatje in je hoofd van wat je gelezen hebt. Leerkracht doet het voor, met ogen dicht. Daarna uitleg over wat je moet doen als je klaar bent: computer VLL in de klas, op de gang of bij groep 4, anders tiptop ('leesspel'). Daarna gaan de kinderen aan het werk, 3 lln moeten nog bij de leerkracht komen ivm de toets. Het is vrij rustig, de eerste kinderen zijn al snel klaar. Veel kinderen komen naar de leerkracht toe als ze iets niet weten of als ze klaar zijn terwijl ze eigenlijk wel weten wat ze moeten doen. Onduidelijk is of ze alleen of samen mogen werken met tiptop, eerst wordt samenwerken toegestaan, daarna niet meer. Tiptop wordt bijna nooit afgemaakt en leerlingen kiezen een makkelijke: 'Deze is leuk, deze is supermakkelijk'.

In groep 4 zitten 13 leerlingen in een halfronde kring voor het bord. De leerkracht geeft rekenuitleg: delen door 2 ( $50:2$ ). De bedoeling is dat de leerlingen dit oplossen door boogjes van 10 te tekenen en die te verdelen (delen door 2 is eerlijk delen). Ze moeten er een verhaaltje bij bedenken: wat betekent 70 delen door 2, bijvoorbeeld dat je 70 dropjes hebt en die met zijn tweeën verdeelt. C mag meester spelen en het op het digibord voordoen. De leerkracht stelt vragen om te verduidelijken welke stappen er gemaakt worden om tot het antwoord te komen. Ze stimuleert de kinderen om 'er in hun hoofd een plaatje, een foto van te maken'. Dan gaan ze er alleen een paar maken op kladpapier:  $30:2$ ,  $50:2$ ,  $90:2$  en voor C  $130:2$ . Ook de andere kinderen mogen die natuurlijk maken als ze zover zijn en C moet wel eerst de makkelijke maken. Tijdens het zelfstandig werken blijkt dat C en een ander jongentje

al zover zijn en de juf verzint een nog moeilijkere: 270:2. Dan gaan ze het nabespreken, met name de moeilijke sommen: hoeveel boogjes moet je maken voor 270? Hoe heb je het opgelost. C had het antwoord van 70:2, die op het bord was behandeld onthouden en hoefde alleen nog maar 200 te verdelen, slim hoor. Daarna mogen ze iets kiezen om mee te spelen, lego oid.

Tijdens de nabespreking staan de volgende onderwerpen centraal:

- aanwezigheid en kwaliteit van materiaal voor de betere kinderen in alle onderbouwgroepen,
- belang van goed klassenmanagement, planning, de rol van de leerlingen daarin en verschillen/overeenkomsten tussen groep 1/2 enerzijds en groep 3/4 anderzijds,
- mogelijkheid tot scholing/begeleiding van leerkrachten daarin
- en het belang van bouw/schoolbrede afspraken en keuzes.

Wat betreft het materiaal is er in de groepen 1 en 2 een inventarisatie gemaakt van het beschikbare basismateriaal (ivm de komst van een derde kleutergroep), daarbij zou ook het benodigde materiaal voor de sterke kinderen meegenomen moeten worden. Daarvoor zijn verschillende lijsten beschikbaar met geschikt materiaal. Voorwaarde daarvoor is wel om met elkaar (hele onderbouw) een principe uitspraak te doen over in hoeverre kinderen van groep 1 en 2 al aan de gang gaan met materiaal voor groep 3 en hoever je gaat in het aanbieden ervan in de kleutergroepen. Als een kind liever speelt, maar het niveau wel heeft, laat je het dan spelen (met het risico op op termijn onderpresteren) of biedt je het toch aan (met voldoende begeleiding, om de kans op eventueel falen en daarmee afnemende motivatie te verminderen)? Ook voor groep 3 en hoger is er materiaal op de markt voor deze leerlingen. Het is moeilijk om uitspraken te doen over de effecten die daarmee bereikt kunnen worden omdat er weinig materiaal is waarbij onderzoek is uitgevoerd zoals dat wel met reguliere methoden gebeurt.

Opvallend op school C is het verschil in aanpak van de klassenorganisatie tussen enerzijds groep 1/2 en anderzijds groep 3 en 4. Op zichzelf is dit iets wat wel op meer scholen voorkomt, maar op de ene school wat nadrukkelijker dan op de andere school. Voor alle vandaag geobserveerde klassen geldt dat de sfeer plezierig is, er oog is voor verschillende behoeften van kinderen en de kinderen betrokken zijn bij de les, alleen lijken de leerlingen van groep 3 en 4 afhankelijker van de leerkrachten en de leerkrachten sturender. Misschien heeft dat te maken met de leerlingen die (toevallig) in deze groepen zitten, met de aard van de leerstof/activiteiten maar waarschijnlijk ook met de stijl van de betreffende leerkrachten. Hoe dan ook is er vanuit het perspectief van de leerlingen sprake van andere verwachtingen, eisen en verantwoordelijkheden. Zeker voor de betere leerlingen kan een sterk klassikale aanpak en tempo op den duur leiden tot verveling en mogelijk onderpresteren.

Op school blijkt wel veel ervaring te zijn met een wat andere werkwijze ook in groep 3 en 4 en ook de ervaring op sommige andere scholen is dat het ook in deze groepen wel mogelijk is om bijvoorbeeld een begin te maken met het werken met dag- of weektaken, een werkwijze die juist voor zeer sterke leerlingen de gelegenheid biedt zelf het werk te plannen en basisstof te vervangen door moeilijkere lesstof.

Om de ‘kloof’ tussen groep 1 en 2 enerzijds en groep 3 en 4 anderzijds wat te verkleinen zou op de eigen school gezocht kunnen worden naar manieren om meer gebruik te maken van elkaars expertise, bijvoorbeeld door bij elkaar in de groep te observeren (met een gerichte vraag en een nabespreking). Ook buiten de eigen school (bijvoorbeeld binnen het ib-netwerk) kan deze werkwijze gecreëerd worden, voordeel is dan dat er in een gelijke groep geobserveerd kan worden. Ook wanneer er volgend schooljaar mogelijk andere duo's in de verschillende groepen komen is dit een punt van aandacht: hoe kun je van elkaar leren, maar ook, hoe voorkom je dat leerlingen op verschillende dagen met heel verschillende aanpakken te maken krijgen.

#### School D

Afgesproken is om in de loop van het jaar 3 maal in groep 3/4 en 7/8 te observeren. Deze observaties worden nabesproken met de leerkrachten vanuit de vraag hoe je als leerkracht de lessen zo kunt inrichten /organiseren dat begaafde leerlingen tot hun recht komen, kun je tijd creëren om een korte instructie te geven, is die instructie altijd nodig, kunnen de leerlingen elkaar helpen, is er materiaal dat geen instructie vraagt, in hoeverre geef je leerlingen keuzevrijheid, hoe/wanneer waardeer/beoordeel je werk?

Alle leerlingen in groep 4 (12 leerlingen, zonder groep 3 erbij) werken aan stof uit het boek, maar op verschillende bladzijden, naar aanleiding van de toetsresultaten van de dag ervoor. Alleen K (goede leerling) werkt vanaf het begin van de les uit een ander boek. In de eerste minuten van de les geeft de leerkracht klassikaal korte uitleg over de werkwijze van vandaag: voor ieder staat op het bord welke onderdelen hij/zij moet doen, afhankelijk van de toetsuitslag. De rest van de les zijn de leerlingen voor zichzelf bezig, en de leerkracht helpt individuele leerlingen. Dat gebeurt op initiatief van leerlingen, die komen naar hem toe, of steken een vinger op. Opvallend is dat er veel gelopen wordt door de klas. Leerlingen lopen naar leerkracht, maar soms ook de klas uit. K krijgt op geen enkel moment apart aandacht, de zwakke leerling krijgt vaker aandacht, en krijgt ook aparte instructie aan een tafeltje voorin. Als leerkracht bezig is, reageert hij niet op vingers van andere kinderen. Als K een vinger opsteekt reageert hij niet, terwijl anderen naar hem toe komen lopen. Over het algemeen zijn de leerlingen (afgezien van het lopen) wel taakgericht bezig.

In de les in groep 7/8 is groep 7 zelf aan het werk, leerkracht geeft instructie aan groep 8. De les gaat over het gebruik van leestekens. Deze hele les verloopt klassikaal, op enkele

momenten (van een paar minuten) zijn de leerlingen bezig met een verwerkingsopdracht. Dan loopt leerkracht snel even bij groep 7 langs.

De les speelt zich af als een vraag- en antwoordspel, tussen leerkracht en groep. Leerkracht geeft leerlingen om de beurt gelegenheid antwoord te geven, vaak na opgestoken vingers. Alle leerlingen krijgen evenveel aandacht. Zowel goede als zwakkere leerlingen mogen af en toe voor het bord komen om antwoorden op te schrijven. Het tempo ligt over het algemeen hoog, leerlingen zonder uitzondering aandachtig en taakgericht.

Uit de nabespreking bleek dat de les in groep 4 niet helemaal representatief was voor de normale gang van zaken, ieder was nu met verschillende dingen bezig, naar aanleiding van de toets. Normaal is er eerst instructie, daarna gaan leerlingen aan het werk.

Er zijn drie leerlingen die werken met Sterrewerk of Plustaken. De beste leerling, K, heeft Sterrewerk 3/4 uit en is nu met 4/5 begonnen. Ook voor haar is dat wel pittig. In dit opzicht wordt er wel gedifferentieerd.

Wat gedifferentieerde instructie betreft zegt men het ‘trucje’ wel te kennen, maar het komt er nu op aan het toe te passen.

Er worden drie hoofdlijnen gesignaleerd:

- Kernwoord bij differentiatie is aandacht: aandacht moet de norm zijn, en daarbij zou de leerkracht zelf de regie moeten hebben. Nu is het vaak nog reageren op de klas. Degene die meer vraagt en ook nog eens dichterbij zit, krijgt meer aandacht dan een rustiger leerling.
- Er is nog niet voldoende materiaal om te differentiëren; Levelwerk moet nog komen, nu zijn er alleen de Plustaken.
- Hoe richt je een les in. Vraag is altijd al hoe je start in een les. Zet je eerst de goede leerlingen aan het werk of andersom? Goede leerlingen zouden elkaar verder kunnen ondersteunen door ze samen te laten werken. Men heeft goede hoop over een aantal maanden verder te zijn, maar realiseert zich dat inslijpen tijd kost.

Omdat het onderwerp van de les in groep 8 als moeilijk wordt bestempeld is er weinig gedifferentieerd. Normaal gaat het vaak zo dat aan het begin van de les eerst een korte instructie wordt gegeven, waarna de instructie doorgaat aan de zwakkere leerlingen van groep 8 en de betere leerlingen zelf aan het werk gaan (alleen of in samenwerking). De laatsten krijgen volgens leerkracht wel voldoende aandacht, via opdrachten en hogere eisen. Een “klaar” opdracht geeft iets extra's, hoewel soms ook weer te weinig. Hogere eisen stel je door bij de betere leerlingen dingen wel fout te rekenen, die je bij de anderen laat lopen. Als er al verschil in aandacht is tijdens de les, dan neem je ze aan het eind wel weer mee. Dat doet de leerkracht systematisch, zegt ze. Bij taal is nog minder materiaal beschikbaar dan bij rekenen; zelf materiaal ontwikkelen is geen optie. De directeur trekt in dit gesprek de lijn uit het andere nagesprek door: aandacht, materiaal en eigen regie zijn belangrijk. Aandachtspunten voor het



vervolg zijn dan ook voor groep 4 dat er gewerkt gaat worden met een evenrediger manier van aandacht verdelen, bijvoorbeeld door een klok te gebruiken, en zo dat de leerkracht zelf de regie houdt. Ook de betere leerlingen, en daarbinnen ook de leerlingen die vaak niet zelf om aandacht vragen zouden zo meer uitgedaagd kunnen worden. Ook zouden goede leerlingen elkaar kunnen ondersteunen door ze bij elkaar te zetten. Aan groep 8 wordt de vraag meegegeven hoe de leerkracht communiceert over de verschillende 'eisen', het werk beoordeeld en in het rapport verwerkt, dat ze slimme kinderen strenger beoordeelt dan zwakkere leerlingen. Kun je als slim kind, terwijl je de basisstof uitstekend beheerst toch een 'kritische opmerking' op je rapport krijgen als je het extra werk bijvoorbeeld snel opgeeft of afraffelt?

Tijdens het 3<sup>e</sup> bezoek wordt er opnieuw geobserveerd in groep 3/4 en 7/8.

Deze keer is groep 4 gecombineerd met groep 3. De leerlingen van groep 4 gaan 7 zinnen maken, wie klaar is mag een taalkaart doen. Daar zijn er twee van en op het bord staat welke onderdelen daarvan gedaan moeten worden. De leerkracht geeft eerst uitleg aan de hele groep, maar zegt er meteen bij dat de betere leerlingen niet naar de instructie hoeven te luisteren als ze het al begrijpen, zij mogen meteen aan het werk. Daar gaan ze ook meteen mee bezig, en dat blijft vrijwel de hele les zo: zij gaan na de zinnen Plustaken doen. Andere leerlingen schakelen langzamerhand over op de taalkaarten (niet iedereen komt daar aan toe). De rest van de les zijn leerlingen zelf aan het werk, leerkracht loopt rond en helpt individuele leerlingen. Is soms bij groep 3. Roept leerlingen eenmaal weer centraal: of ze snappen wat ze van de taalkaarten moeten doen. De betere leerlingen krijgen verder weinig expliciet aandacht, de leerkracht reageert niet op vinger van K, terwijl hij langs leerlingen van zowel groep 3 als 4 rond gaat. T, ook een goede leerling, vraagt een keer nadrukkelijk aandacht door naar leerkracht toe te lopen en krijgt die dan ook.

De leerkracht van groep 7/8 zet eerst groep 7 aan het werk en begint dan met het herschikken van de leerlingen: goede leerlingen achterste rijtjes, zwakkere voorin. De leerkracht legt eerst de hele groep uit wat ze gaan doen (werkwoordelijk gezegde) en richt zich dan tot betere leerlingen om ze ervan te overtuigen dat ze de moeilijke oefening moeten kiezen. E lijkt die vervelend, zegt ze. E en N, de sterke leerlingen krijgen uitgebreid samen instructie. Dan volgt het voorste groepje en dan weer de beide achtersten. Daarna is ieder aan het werk, de leerkracht loopt rond, helpt individuele leerlingen, niet specifiek de goede en is soms bij groep 7. Tot slot vraagt de leerkracht groepsaandacht en vraagt naar de verwerking, met name de zwakkeren krijgen een vraag. Dan richt ze zich specifiek tot E, laat haar de taak evalueren: hoe vond je het gaan? Legt er nog eens de nadruk op dat je niet altijd de gemakkelijkste weg moet kiezen; E is het daarmee eens.

In de nabespreking geeft de leerkracht van groep 4 aan dat hij inmiddels beschikt over Plustaken voor de betere leerlingen voor taal en taalkaarten voor de leerlingen die gewoon ‘wat meer kunnen’. Tijdens de voorafgaande rekenles was aan de drie beste leerlingen al instructie gegeven over de Plustaken. Er waren in de les twee taalkaarten in omloop, die zijn gelijkwaardig, en worden afgewisseld. Wat de beoordeling van de Plustaken betreft: die worden later met de leerlingen besproken, bijv. aan het einde van de ochtend. Deze taken zijn best moeilijk: ook de leerkracht moet soms even uitzoeken wat een goede oplossing is. De twee beste leerlingen zitten nu schuin achter elkaar, en is hen aangeraden samen te werken. Het verdelen van de aandacht over groep 3 en 4 vraagt veel van de leerkracht. De leerkracht heeft bijvoorbeeld niet gezien dat K aandacht vroeg en ook niet dat niet alle leerlingen aan een taalkaart begonnen zijn.

De leerkracht vindt dat er nu meer een beroep wordt gedaan op de goede leerlingen. De drie besten aan het werk zetten gaat nu redelijk goed.

Wel blijven daarnaast de zwakkere leerlingen aandacht vragen: sommigen hebben moeite om gericht naar instructie te luisteren en beginnen meteen daarna aandacht te vragen, hun taakgerichtheid moet vaak gecorrigeerd worden. De leerkracht heeft nu het gevoel dat de middengroep wat onderbelicht blijft. Sommigen zitten te dromen in plaats van te werken en die zouden eigenlijk ook gestimuleerd moeten worden. Nu blijkt dit vaak pas bij het nakijken van het werk. Dit blijft dus een aandachtspunt voor de aankomende periode.

Ook in de nabespreking van groep 8 blijkt dat dit een ‘bijzondere’ les was: bij het begin van de les werd de groep ingedeeld op basis van het resultaat van de toets: onvoldoendes vooraan, anderen achterin. De goede leerling had ook onvoldoende gescoord, maar werd wel bij de betere groep gehouden. Deze groep kreeg een moeilijkere opdracht: het werkwoordelijk gezegde in een samengestelde zin. E protesteerde, voerde aan dat het haar een saaie opdracht leek. De leerkracht hield voet bij stuk en daagde haar daarmee uit: “jij kunt het wel”.

De leerkracht laat betere leerlingen weten dat ze aan hen hogere eisen stelt. Dan geldt het resultaat, maar ook de manier van werken: hen wordt niet alles voorgekauwd, er wordt van hen verwacht dat ze meer zelf kunnen doen en dat weten ze ook. Wat de beoordeling betreft: de besten moeten meer laten zien voor een goed cijfer. Dat geldt bijvoorbeeld voor de beoordeling van een spreekbeurt. Maar op het rapport komt het niet tot uiting.

Tijdens het 4<sup>e</sup> bezoek is er alleen in groep 4 geobserveerd omdat groep 8 afwezig is in verband met een excursie.

De les begint klassikaal. Leerkracht roept vorige les op door vragen aan de groep, en introduceert de les van vandaag via korte uitleg en vragen aan de groep. Geeft beurt aan wie vinger opsteekt. Vervolgens gaan de leerlingen zelf aan het werk met Taalboek en schrift, ca. 25 minuten. Leerkracht loopt rond, kijkt bij leerlingen en helpt individuele leerlingen. De eerste paar minuten vooral met zwakkere leerlingen die meteen met vragen komen.

K en N zijn snel klaar met het werk en gaan dan over naar Taaltaken. Wat later T ook. Andere leerlingen gaan als hun werk klaar is langzamerhand over op de extra Taalbladen (Taaltoppers).

Leerkracht gaat op eigen initiatief ook juist bij de drie betere leerlingen langs (2x per persoon), vraagt hoever ze zijn en of er problemen zijn. Alleen T heeft uitleg bij een probleem nodig. Leerkracht reageert ook op vragen van T, die naar hem toeloopt en van N en K die hun vinger opsteken.

In het nagesprek wordt geconcludeerd dat er deze keer duidelijk meer interactie was tussen de leerkracht en de betere leerlingen. De leerkracht ging zelf bij de leerlingen langs, maar ook de meisjes kwamen nu zelf naar hem toe.

De leerkracht is tevreden over deze les, maar geeft wel aan dat het moeilijker is om apart aandacht te geven aan de betere leerlingen als ook groep 3 aanwezig is. Bovendien blijven de zwakkere leerlingen volgens hem aandacht vragen. Dat is ook waarneembaar tijdens de observatie: als de leerkracht bij de betere leerlingen zit, komen anderen er nogal eens tussendoor.

De gedifferentieerde werkwijze met de betere leerlingen lijkt nu goed van de grond te komen, er is een duidelijke ontwikkeling te zien sinds het tweede bezoek. Zaak is nu om dit vast te houden. Dat zal niet bij elke les even sterk kunnen als nu het geval was.

Na 3 observaties in groep 3/4 en 7/8 in de periode december 2011 tot mei 2012 is het vijfde bezoek gewijd aan evaluatie en eventueel verbreding op teamniveau. Aan de hand van een korte presentatie is een overzicht gegeven van de ervaringen in de afgelopen periode op de school D en zijn lijnen aangegeven waarop de school met het onderwerp verder kan gaan. Deze punten zijn met de leerkrachten besproken. Bij dit bezoek was, naast de beide geobserveerde leerkrachten, van alle overige (combinatie)groepen een leerkracht aanwezig.

De observaties in zowel groep 4 als 8 hebben in de loop van het schooljaar duidelijk gemaakt dat bij moeilijker werk voor leerlingen ook begeleiding noodzakelijk is. Dat betekent dat leerlingen er niet zonder meer zelf mee aan de slag kunnen. Je kunt ze dus niet meteen “loslaten”, maar er moet tijd zijn voor korte instructie, tussentijdse controle en evaluatie. Dit lukt alleen als de leerkracht zelf bewust de aandacht voor de betere leerlingen bewaakt. In het begin werd die aandacht vaak nog alleen gestuurd door de vragen om hulp van leerlingen en dat bleken vaak de zwakkere leerlingen te zijn. Een duidelijke regie van de leerkracht helpt om de aandacht tussen verschillende groepen leerlingen evenwichtig te verdelen.

In groep 8 werd duidelijk dat goede leerlingen niet altijd uit zichzelf voor moeilijker werk kiezen. Ze hebben daarbij soms een duwtje nodig, het is dan een kwestie van motiveren, maar ook met de leerling evalueren.

Een moeilijker aanbod vraagt vervolgens ook om beoordeling en het is nog niet duidelijk hoe dit bijvoorbeeld op het rapport tot uiting komt. Als de school systematisch met Levelwerk gaat werken, wat in de bedoeling ligt, zal hier schoolbreed een uitwerking aan gegeven moeten worden.

Het team van school D is positief over de ervaringen die nu in twee groepen zijn opgedaan, en wil de ontwikkeling van meer aandacht voor de betere leerlingen voortzetten. Dat betekent verbreding van de werkwijze in de groepen die dit jaar aan Streef meegedaan hebben, maar ook een uitbreiding naar de andere groepen. Uitgangspunten daarbij zijn dat extra werk voor betere leerlingen vanzelfsprekend moet zijn, dat de leerkracht daarin de regie heeft en dat extra werk ook geëvalueerd wordt.

Levelwerk kan het nodige materiaal bieden, maar er zal goed gekeken moeten worden welke leerlingen daarmee (volledig) aan de slag gaan. De doelgroep moet niet te ruim gekozen worden: voorkomen moet worden dat leerlingen bij nader inzien blijken te falen. Wel is het mogelijk om sommige leerlingen incidenteel onderdelen aan te bieden.

Over deze keuzes zullen in het team goede afspraken gemaakt moeten worden, die ook regelmatig geëvalueerd worden. Zo kan voor (alle) individuele leerlingen gaandeweg een doorgaande lijn ontstaan, die niet door een jaarovergang onderbroken wordt.

#### School E

Afgesproken is om in de loop van het jaar 3 maal in groep 4 en 8 te observeren bij zowel een reken- als een taalles. Deze observaties worden nabesproken met de leerkrachten vanuit de vraag hoe de werkwijze van de rekenles ook zinvol ingezet kan worden bij de taalles.

In groep 4 volgt na een korte introductie een klassikale taalles. Voor het overgrote deel van de tijd zijn alle leerlingen bij de uitleg betrokken. Op enkele momenten werken leerlingen zelfstandig of samen en helpt de leerkracht individuele leerlingen. Voor alle leerlingen geldt dat ze over het algemeen goed bij de les zijn. Interactie tussen de leerkracht en groep verloopt snel en taakgericht. Op de momenten dat er zelfstandig of samen gewerkt wordt, lijkt de taakgerichtheid van de geobserveerde leerlingen soms wat te verslappen. De goede leerlingen geeft de leerkracht de kans om hun resultaten te laten zien door een van hen voor de klas te vragen het samen gemaakte werk (Sinterklaasverhaaltje schrijven) voor te lezen. De leerlingen krijgen nog tips waarmee ze hun verhaaltje kunnen verbeteren. Deze betere leerlingen zitten bij elkaar in een hoek van de klas, zodat ze de gelegenheid hebben om in voorkomende gevallen samen te werken.

De eerste helft van de rekenles bestaat uit klassikale instructie, die op gang komt na een paar momenten van organiseren waarin het nog wat rommelig is en de leerlingen nog niet taakgericht bezig zijn. Halverwege de les wordt de groep in tweeën gesplitst; degenen die blijkens eerder werk eerder behandelde stof (optellen en aftrekken over 10-tal heen) niet beheersen, krijgen nadere groepsinstructie, anderen werken zelfstandig.

Het eerste deel van de rekenles in groep 8 verloopt klassikaal, instructie via vraag en antwoord aan de klas. In het deel na de pauze werkt iets meer dan de helft van de klas zelfstandig of samen, de leerkracht geeft aan de instructietafel instructie aan de anderen. De laatste 8 minuten zit de leerkracht bij de zwakke leerling voor individuele hulp/instructie. Alle leerlingen zijn vrijwel voortdurend taakgericht bezig. Er is geen specifieke aandacht voor de betere leerlingen.

De taalles begint met klassikale instructie (ongeveer 7 minuten), de leerkracht stelt vragen over teksten aan de groep en wie zijn vinger opsteekt kan gevraagd worden antwoord te geven. Betrokkenheid goed en snelheid hoog. Vervolgens werken de beide betere leerlingen voor zichzelf, de instructie aan de klas gaat gewoon door. De goede leerlingen krijgen geen aparte aandacht van de leerkracht, die blijft bezig met de groepsles die klassikaal verloopt. Af en toe kijkt een van de goede leerlingen op, een enkele keer zie ik ook een van de twee haar vinger opsteken, maar ze krijgt geen beurt. Het laatste deel van de les werken alle leerlingen zelfstandig/samen.

In de nabespreking van groep 4 geeft de leerkracht aan dat er bij taal minder duidelijke niveaugroepen zijn dan bij lezen, alle kinderen zitten samen in de les. Bovendien kun je in de ogen van de leerkracht niet erg differentiëren: de stof is voor allemaal nog nieuw. Er zijn wel extra werkbladen (taalkaart) bij de methode, maar daar komen ze nauwelijks aan toe. Alleen op vrijdag doet de leerkracht iets extra's voor de betere leerlingen: ze leest een half uur met hen, het doel daarvan is het uitbreiden van de woordenschat. Ondertussen werken de andere kinderen dan voor zichzelf. Volgens de leerkracht is er door de week heen verder geen tijd om bij hen te zitten; de zwakkere leerlingen geven eerder problemen. De leerkracht zet wel de goede leerlingen bij elkaar, zo kunnen ze elkaar helpen. Ze kiest daarmee voor homogeen groeperen.

De praktijk in groep 4 is conform het beeld van de school uit de intake: er vindt wel differentiatie plaats, ook bij taal, maar voornamelijk buiten de reguliere les. Hoewel dat voor de meeste leerlingen wel lijkt te voldoen geeft deze leerkracht, en later ook de leerkracht van groep 8, aan dat er leerlingen zijn waar ze zich zorgen over maken, die ongeconcentreerd zijn, van wie de resultaten (onnodig) achteruitgaan.

De leerkracht wordt meegegeven om (nog) eens reëel te kijken naar wat de goede leerlingen al wel beheersen en of het echt noodzakelijk is dat zij bij taal de hele instructie meedoen en alle opgaven moeten maken die de andere leerlingen maken, met andere woorden, om te kijken of er geen gelegenheid is om te compacten.

De leerkracht van groep 8 geeft in de nabespreking aan het bij taal juist makkelijker te vinden om te differentiëren; omdat de rekenmethode vrij moeilijk is biedt die voor de goede leerlingen al voldoende uitdaging, bij taal zit dat niet in de methode en dat biedt de leerkracht meer ruimte en noodzaak om zelf verrijking aan te bieden. Op dit gebied gaat de leerkracht voor het volgende bezoek wat activiteiten uitproberen, bijvoorbeeld het maken van een

werkstuk, een spreekbeurt of een presentatie over een zelf gekozen onderwerp. Taal, en dan met name schrijven/stellen, neemt daarin een belangrijke rol in. Juist op dat gebied zullen de meeste leerlingen zich nog verder kunnen ontwikkelen. Dit is echter ook onderdeel waarop ze veel feedback zullen moeten krijgen en feedback geven op schrijfwerk is arbeidsintensief.

Tijdens het 3<sup>e</sup> bezoek is er opnieuw een observatie bij een taal- en een rekenles in groep 4 en 8.

De rekenles in groep 4 begint met uitleg dat de plusgroep straks zelf aan het werk gaat. Dan volgt klassikaal een vraag- en antwoordspel over tafels, met - om het spannend te maken - een bingospel eraan gekoppeld. Na ruim een kwartier gaat de plusgroep zelf aan het werk. Dat blijkt eerst wat gecompliceerd, want het papier met overzicht van compacten en pluswerk dat de leerkracht had voorbereid is zoek. De anderen oefenen klassikaal de tafel van acht. Vervolgens krijgen drie zwakkere leerlingen apart instructie aan de instructietafel, de rest werkt zelfstandig. Af en toe is het wat rumoerig, één keer wordt een betere leerling tot de orde geroepen omdat hij niet taakgericht bezig is. Verder is er geen bijzondere aandacht voor de betere leerlingen.

Tijdens de taalles wordt er uitleg gegeven aan de hele klas over samengestelde woorden. Leerlingen bedenken zelf klassikaal woorden. Daarna worden schriften uitgedeeld en gaan leerlingen zelf aan het werk. Af en toe vraagt de leerkracht opnieuw centraal aandacht om te checken of het begrepen wordt en stelt vragen, of omdat ze bij rondgang gezien heeft dat er fouten gemaakt worden. Leerkracht geeft aan sommige leerlingen complimentjes voor een goed woord. Iedereen is met hetzelfde bezig, er is geen special aandacht voor de betere leerlingen. De goede leerlingen zitten hier niet bij elkaar.

Aan het begin van de rekenles in groep 8 worden de leerlingen kort voorbereid op het maken van een viertal sommen uit het boek, waar iedereen mee aan de slag gaat. Enkele zwakkere leerlingen hebben afzonderlijke sommen die door de leerkracht met rondjes in hun schrift aangegeven zijn, die moeten ze zelfstandig maken. Drie leerlingen met een eigen leerlijn gaan naar de instructietafel. De volgende 12 minuten helpt de leerkracht hen daar. Daarna richt de leerkracht zich weer klassikaal tot de groep, omdat ze merkt dat leerlingen problemen hebben met de sommen, en geeft instructie. Ze stelt vragen aan leerlingen, waarbij zowel een goede leerling als de zwakke leerling op hun eigen niveau aangesproken worden. Vervolgens gaan de leerlingen weer zelf aan het werk met de sommen.

De taalles begint met het uitdelen van werkschriften, en dan volgt een klassikale uitleg over het schrijven van podium teksten (gedicht, toneelstuk, verhaal, te beginnen met een werkplan). Tijdens de instructie stelt de leerkracht vragen aan leerlingen die ze zelf uitkiest. Geen opvallende aandacht voor bepaalde categorie leerlingen. Na ca. 10 minuten gaan leerlingen zelf aan het werk. De volgende 20 minuten helpt de leerkracht één (zwakkere) leerling aan de

instructietafel. Ondertussen vertonen sommige leerlingen wat onrustig gedrag, leerkracht informeert of ze niet verder kunnen, ze hebben toch een extra opdracht achter de hand? Aan het eind van de les laat de leerkracht diverse leerlingen hun product voorlezen. Het levert leuke stukjes op en de leerkracht laat haar waardering blijken.

In de nabespreking blijkt dat in groep 4 eigenlijk hetzelfde beeld te zien was als bij de eerste observatie: na een klassikale introductie gaan de plusleerlingen zelfstandig aan het werk conform de opbouw van de methode en de leerkracht besteedt al haar aandacht aan de zwakkere leerlingen. Bij de taalles doen alle leerlingen mee in een leerkrachtgestuurde les omdat elke les volgens de leerkracht voor alle leerlingen nieuw is. Alleen aan het einde van een taalles komen de betere leerlingen aan de beurt als zij uitgenodigd worden om hun woorden, verhaaltje o.i.d. voor te lezen. De uitdaging voor deze leerlingen vindt plaats in de plusgroep. De extra taalkaarten waar ze soms aan toekomen kijken ze zelf na, worden ingeleverd en door de leerkracht bekeken.

Ook in groep 8 was het beeld nagenoeg gelijk aan het beeld van de eerste observatie. Voor het volgende bezoek zal de leerkracht een opdracht voorbereiden – ook op papier - waar de goede leerlingen met een korte instructie mee aan de slag kunnen. De leerkracht vraagt zich af of, als leerlingen bijvoorbeeld met rekenen klaar zijn, een extra opdracht ook in dat vak moet liggen, of ruimer kan. Een vraag die ook bij school A aan de orde is geweest en is blijkbaar een vraag die leerkrachten bezig houdt.

De observatie in groep 4 tijdens het 4<sup>e</sup> bezoek laat opnieuw exact beeld zien. Ook de rekenles in groep 8 verloopt in hetzelfde stramien; de groep is verdeeld in 3 niveaugroepen en elke groep maakt de door de methode aangegeven opgaven. Tijdens de taalles werkt een aantal leerlingen, zoals afgesproken aan een andere opdracht. Na de klassikale instructie (ca. 12 minuten) komen de 6 leerlingen bij elkaar aan de instructietafel en overleggen met de leerkracht hoe ze de opdracht (waar ze al eerder aan gewerkt hebben) verder gaan aanpakken. Het gaat om een opdracht over de Titanic, waaruit een product moet komen (powerpointpresentatie), afkomstig van de website webkwestie. Na vijf minuten zijn de leerlingen weer weg bij de instructietafel. Ook zij moeten eerst het taalwerk maken, daarna mogen ze verder met de opdracht. Dat gebeurt in paren achter de computers, twee in de klas en een op de gang. Vanaf dat moment (na 25 minuten in de les) zijn ze daar ongeveer 20 minuten mee bezig, terwijl de leerkracht bij de andere leerlingen rond gaat.

In de nabespreking met de leerkracht van groep 4 geeft ze aan wel aandacht te hebben besteed aan de vraag of altijd alle leerlingen de hele taalles klassikaal moeten volgen en haar conclusie is dat toch echt noodzakelijk is omdat het vaak voorkomt dat ook de goede leerlingen niet het goede antwoord weten als ze hen iets vraagt. Als je ze zelfstandig aan het werk zet en ze blijken het niet te begrijpen, dan moet je herstellen en dat kost veel tijd. Deze zorg van de

leerkracht is de zorg van veel leerkrachten, die niet altijd terecht is. Voor sommige (hoog)begaafde leerlingen duurt de uitleg zo lang dat ze ‘afdwalen’ en dan dus niet het goede antwoord weten omdat ze de vraag niet gehoord hebben. In deze groep lijkt dit ook te gebeuren: bij elke observatie wordt een van de goede leerlingen tijdens de uitleg steeds onrustiger, of ongeconcentreerder. De leerkracht is er echter niet van overtuigd dat dit te maken kan hebben met verveling omdat de uitleg te makkelijk is en te lang duurt. Ook met de gedifferentieerde manier voor werken bij rekenen is de grens bereikt, meer uitdagende andere taken voor de goede leerlingen vraagt ook om instructie en daar is geen tijd voor.

In leerkracht van groep 8 is enthousiast over de opdracht over de Titanic. Van de leerlingen was wel wat weerstand te merken: P bijvoorbeeld zegt dat ze er geen tijd voor heeft. Volgens de leerkracht heeft dat te maken met enerzijds haar hang naar perfectie en anderzijds het feit dat er nu net een dagtakenkaart is ingevoerd waar ze nog aan moeten wennen en die misschien onzekerheid geeft. Per vak staat hierop of de drie categorieën leerlingen apart werk gaan doen en, zo ja, wat precies. De leerkracht heeft dit overgenomen van een leerkracht van een andere school. Het kost weinig tijd om voor te bereiden en het scheelt veel tijd in de klas. Er staat per vak ook op wanneer de instructie wordt gegeven, en voor welke groep extra instructie aan de tafel is gepland en hoe laat.

In het 5<sup>e</sup> bezoek is in een korte presentatie een overzicht gegeven van de ervaringen in de afgelopen periode op de School E voor het hele team. Ook is besproken hoe de school hierna met het onderwerp verder zou kunnen gaan.

De school had al ervaring met gedifferentieerd onderwijs aan excellente leerlingen. Dat had tot nu toe vooral de vorm van voorzieningen buiten de klas. In het kader van Streef wilde men dit schooljaar graag de nadruk leggen op het ontwikkelen van differentiatie binnen de klas. Men had vorig schooljaar al gewerkt met een indeling in drie groepen naar niveau bij rekenen en de bedoeling was om dat nu uitbreiden naar taal.

In de loop van de observaties in groep 4 blijkt dat het bij rekenen lukt om grofweg de indeling in drieën te hanteren, en leerlingen zo achtereenvolgens aan het werk te zetten. De leerkracht is daar ook tevreden over. Alleen is het extra werk voor de betere leerlingen niet altijd uitdagend genoeg. Bij taal zijn er volgens de leerkracht geen grote verschillen in niveau en is bovendien bijna alle stof nieuw. Dat rechtvaardigt klassikale instructie en dat blijft bij taal dan ook het overwegende beeld. Van de suggesties voor compacten is dit jaar dan ook geen gebruik gemaakt.

In groep 8 is het de leerkracht goed gelukt om de goede leerlingen na een korte aparte instructie gezamenlijk aan het werk te zetten. Hoewel de aandacht in de verwerkingsfase nog wat uitgebreider zou mogen zijn, en een enkele leerling enige weerstand vertoont, zijn leerkracht en leerlingen enthousiast over deze manier van werken. Een goede voorbereiding blijft bij deze manier van werken wel noodzakelijk. Tegelijkertijd is ook een takenkaart per dag voor de verschillende groepen leerlingen ingevoerd, zodat leerlingen o.a. inzicht krijgen



in de momenten waarop ze aan deze taken kunnen werken. Op die manier raakt de ‘vrijgespeelde’ tijd minder versnipperd.

#### School F

Op school F doen alle groepen mee aan Streef, eerst wordt er in elke groep geobserveerd en daarna in het team nabesproken.

Tijdens het 2<sup>e</sup> bezoek is echter vanwege ziekte alleen geobserveerd in groep 5/6. Er zitten maar een paar kinderen in groep 5, deze leerlingen werken zelfstandig gedurende de observatie.

Groep 6 krijgt instructie op het gebied van omtrek en oppervlakte van een rechthoek. Vorig schooljaar hebben ze het daar ook al wel eens over gehad, nu wordt dat verder uitgebreid. De leerkracht werkt met een tekening op het bord en beeldt het verschil tussen omtrek en oppervlakte uit door om de tafel heen te lopen en het tafelloppervlakte te gebruiken. Hij stelt veel vragen die variëren in moeilijk-makkelijk, open en gesloten. De leerlingen zijn betrokken en willen graag antwoord geven. Hij laat ze hun oplossingsmethode verwoorden en besteedt aandacht aan verschillende methodes. Daarna gaan de 3 sterren-leerlingen aan het werk, de 1 en 2 sterrenkinderen krijgen verlengde instructie waarbij ook gebruik gemaakt wordt van de tekening op het bord. Daarna vraagt hij: ‘wie zegt nu: meester, ik snap er nog geen biet van’. Een meisje krijgt op basis hiervan nog individuele instructie, de andere leerlingen gaan aan het werk, met een blokje op tafel. Afhankelijk van het aantal sterren moeten de leerlingen bepaalde sommen wel/niet maken. Wie klaar is weet precies wat hij/zij moet doen; sommige kinderen hebben nog ander werk in hun laatje, anderen pakken het van de kast. Later blijkt dat daar een tweedeling in zit: de goede leerlingen krijgen aanvullend werk uit Rekentijgers, de zwakkere leerlingen die toch klaar zijn krijgen een taak uit Kien.

Opvallend is de werkhouding en het werktempo van K: ze zit bijna gedurende de hele verwerkingstijd te spelen met een pen o.i.d., hoewel ze minder werk hoeft te maken dan andere kinderen is ze nog niet klaar als de tijd voorbij is. Ook stelt ze geregeld vragen, krijgt daar antwoord op maar gaat er vervolgens niet mee aan de slag. Tijdens de evaluatie van de les waarbij zowel inhoudelijk als procesmatig de les wordt nabesproken, laat ze zien en horen dat ze het uitstekend heeft begrepen. Ze verwoordt het verschil tussen omtrek en oppervlakte aan de hand van een vijver en de oppervlakte van het water. De meester laat zien dit te waarderen door het een ‘mooi bruggetje’ te noemen.

In het nagesprek geeft de leerkracht aan dat onder andere de ontwikkeling van K voor de school de aanleiding was om Levelwerk aan te schaffen en dat het gezien haar werkhouding moeilijk is om haar daarmee te laten werken omdat ze wel heel even getriggerd wordt maar het al heel snel opgeeft als ze niet meteen weet hoe het moet.

Tijdens het 3<sup>e</sup> bezoek is geobserveerd in groep 2, 3/4 en 7/8.

De dag begint in groep 2 met een kring, eerst wordt het ‘welkomsliedje’ gezongen en wordt de aandacht op mij gericht. Daarna start een taalactiviteit. De leerkracht legt een paar plaatjes op de grond (een pan, dak, roos, vuur). Daarna zegt ze een van de woorden letter voor letter (p – a – n) en mogen de leerlingen zeggen welk woord ze zei. Als het goed is legt ze de letters erbij. Daarna gaan de plaatjes en de letters weer in de enveloppen en krijgen de leerlingen in groepjes van 2 een envelop. Ze gaan aan een tafeltje zitten en halen het plaatje en de letters uit de envelop en leggen het woord. Als ze daarmee klaar zijn moeten ze wachten tot de leerkracht of de stagiaire het woord heeft gecontroleerd. Als het goed is doen ze alles weer in de envelop en ruilen hun envelop voor een andere envelop. Dit gaat +/- 5 minuten door. Twee leerlingen krijgen een moeilijkere opdracht: F en J. Zij krijgen een envelop met daarin ‘dominokaartjes’ met een woord en een plaatje erop. De bedoeling is dat ze een ‘rups’ leggen, dus steeds het woord aan het plaatje leggen. F heeft een moeilijkere versie (met moeilijkere woorden) dan J. De opdracht is een beetje onduidelijk omdat de kaartjes dusdanig gemaakt zijn dat je ook plaatje aan plaatje en woord aan woord kunt leggen, zoals met domino. Dat is zoals F het doet, het duurt even voordat duidelijk is hoe ze het precies moet doen, maar zij en J werken er geconcentreerd en gemotiveerd aan. Toen de leerkracht F vertelde dat ze een moeilijker werkje kreeg werd ze helemaal blij, ook J keek wel ‘trots’ maar ook een beetje bezorgd, de leerkracht vertelde hem al dat zijn werkje ook wel moeilijker was, maar niet zo moeilijk als dat van F. In het begin leek hij even een beetje ‘hulpeloos’ maar toen hij eenmaal door had wat de bedoeling was ging het goed. Na ongeveer 5 minuten gingen de kinderen weer in de kring en werd er nabesproken, hoe ging het, vond je het moeilijk, kon je het samen oplossen? Van een groepje had de leerkracht gezien dat 1 jongetje niet meedeed, ze vroeg de ander hoe het gegaan was en of hij het alleen gered had.

Daarna volgde er nog een ander ‘spelletje’: de leerkracht las steeds 5 woorden voor waarvan de begin- of de eindletter hetzelfde was. De leerlingen moesten zeggen of het de begin- of de eindletter was en welke letter dan. Voor sommige leerlingen levert dit geen enkel probleem op, anderen letten wel op en doen mee, een enkeling is er helemaal niet bij. Daarna worden er liedjes gezongen en gaat het over rijmen. Alle kinderen doen enthousiast mee en worden uitgedaagd nieuwe rijmwoorden voor een liedje te bedenken.

In het nagesprek hebben we gesproken over de ‘noodzaak’ deze kinderen iets moeilijks aan te bieden, hoe ver je daarin gaat en wat je dan aanbiedt. De duo-leerkrachten van groep 2 denken daar iets anders over, de geobserveerde leerkracht is daar meer op gefocust dan de andere leerkracht, maar vraagt zich wel af hoe ver je kan gaan, wat doe je als een kleuter toch ook graag wil spelen, of als hij/zij snel afhaakt?

Groep 3/4 heeft een andere leerkracht en een andere opstelling dan tijdens het vorige bezoek. De leerlingen zitten niet meer door elkaar heen maar gescheiden door een paar half hoge kasten. Groep 3 zit in een aantal rijen achter elkaar en groep 4 in 4 groepen van 4 en 5

leerlingen (totaal 31 leerlingen). Naast de beide leerkrachten is er een assistent en een stagiaire.

Om 9:15 gaat groep 3 net zelf aan het werk (rekenen), een deel van de leerlingen (+/- 6) gaan met de assistent mee om elders te werken, de rest gaat zelf aan de slag. De leerlingen van groep 4 zijn ook met rekenen bezig. Na een paar minuten gaat de leerkracht met de leerlingen van groep 4 de praatles doen, het gaat over optellen/aftrekken over het tiental (onder de 100) bv 84-25. De vorige dag hebben ze met de andere leerkracht geleerd te werken met het honderdvel, eerder werkten ze met een getallenlijn. De leerkracht vraagt een van de leerlingen een som op het digibord voor te doen. Het is vrij onrustig in de groep, weinig leerlingen letten op, er is gedoe met het digibord. De bedoeling is om eerst de tientallen eraf te trekken en daarna de eenheden te splitsen. Achterin de klas (zowel in groep 3 als 4) zitten de beste leerlingen (voorin de zwaksten), die tijdens de uitleg door kunnen werken en daarna de extra bladzijden achterin het boek kunnen maken en aanvullend materiaal zoals Rekeningtjers (uit Levelwerk). De sterke leerlingen uit groep 4 (L & J) hebben Levelwerk voor rekenen, J voor taal. Ook M (groep 3) heeft Levelwerk voor taal. Een of twee keer per week is er overleg met de leerkracht over hoe het gaat. In deze (onrustige) les, gaan L en J op een gegeven moment rondlopen. Ook in het nagesprek blijkt dat zij snel voor de makkelijke oplossing gaan, dus snel iets anders kiezen als het even niet lukt. In zo'n grote combinatiegroep met een groot aantal zwakkere, matig/slecht geconcentreerde leerlingen is de kans te 'ontsnappen' vrij groot. M is gemotiveerder en kan zich beter concentreren.

Groep 7 en 8 zijn gesplitst vanwege HVO. Groep 8 heeft aardrijkskunde. Leerkracht legt eerst de begrippen apartheid en democratisch uit, door de groep eerst te verdelen in meisjes en jongens en ze zich voor te laten stellen dat de ene groep wel mee mag doen en de andere groep niet, bij democratie mogen ze weer allemaal meedoen, hebben ze allemaal wat te zeggen en wordt er niet gediscrimineerd. Daarna gaan ze alleen of in tweetallen aan de slag met het boek en daarna het werkboek, vervolgens maken ze allemaal een woordweb rondom de woorden apartheid en democratie. De woordwebs worden nabesproken. De leerkracht laat enkele leerlingen een woord opnoemen dat ze hebben opgeschreven, ze stelt daarover geen verdiepvragen meer, terwijl enkele antwoorden daar wel aanleiding toe gaven.

In het nagesprek bleek dat er twee leerlingen met een gymnasium advies zijn NJ en C. Met name NJ is zeer slim, werkt met Levelwerk (C ook wel, maar niet alles) en kan een enkele keer ook 'last' hebben van een te laag tempo of 'domme' vragen van andere leerlingen. Er is veel aandacht besteed aan 'hoe ze dan zou moeten reageren'. In eerste instantie zouden NJ en C zelf (binnen hun weektaak) het Levelwerk plannen, dat is echter niet goed gegaan, daarom heeft de leerkracht nu een planning gemaakt. Gesproken is over de mogelijkheid om nu de leerlingen meer ervaring hebben met Levelwerk ze opnieuw te laten proberen zelf te plannen, omdat dit uiteindelijk wel een van de doelen van Levelwerk is. Daarnaast is gesproken over hoe herhalingsstof goed in te plannen is, er is zoveel tijd nodig voor basisstof dat er voor de

broodnodige herhalingsstof vaak te weinig tijd is. Opties zijn om kritisch te kijken naar de basisstof – is dat allemaal altijd nodig – en om ‘handige’ combinaties te maken (een stelopdracht kan ook gecombineerd worden met extra aandacht voor werkwoordspelling en het lijdend voorwerp, bijvoorbeeld door leerlingen elkaars teksten te laten lezen, fouten aangeven en verbeteren).

Samenvattend zien we op de school F een geleidelijke invoering van onderwijs ‘op maat’ voor de goede leerlingen. In groep 3/4, 5/6 en 7/8 zijn een paar leerlingen die met Levelwerk werken (een enkeling het volledige programma, anderen bepaalde onderdelen). Voor de kleuters is het materiaal in bestelling, in groep 2 is grote belangstelling voor het materiaal en zal het – als het gearriveerd is – ook zeker voor zeker 2, misschien 3 leerlingen gebruikt gaan worden.

Aan een aantal belangrijke randvoorwaarden is voldaan: doortoetsen zodat het actuele niveau van de leerlingen kan worden vastgesteld, methode-toetsen vooraf maken zodat er in de basisstof gecompact kan worden (ook in groep 3), vroeg beginnen om onderpresteren zoveel mogelijk te voorkomen, teambrede belangstelling/invoering/uitvoering, eigen groepsleerkracht is verantwoordelijk voor begeleiding, inplanning van tijd voor procesbegeleiding, weektaak vanaf groep 5.

De verbeterpunten liggen met name nog in de planning door leerlingen zelf en de vraag wat te doen met leerlingen die niet ‘willen’, snel afhaken, m.a.w. hoe kun je ervoor zorgen dat het voor deze leerlingen normaal wordt om moeilijker werk te maken.

Tijdens het 4<sup>e</sup> bezoek is er geobserveerd in groep 2, groep 5/6 en in groep 7/8. Omdat er in groep 5/6 een invalleerkracht was is deze les niet nabesproken.

Net als de vorige keer begint de les in groep 2 met het ‘ochtendritueel’: welke dag is het vandaag, gisteren, morgen, hoeveel keer naar school, wat voor weer is het, welke datum, trekken van kaartjes met de nieuwe hulpjes? Een leerling was ziek geweest, een ander naar de tandarts. Daarna start een taalactiviteit. Eerst wordt er voorgelezen uit het boek ‘Het letterwinkeltje’. Het is een verhaal over een winkeltje waar een opa letters verkoopt en er een man langs komt die niet weet wat je met letters moet doen. Opa legt het uit. De leerkracht maakt een ‘bruggetje’ naar wat de kinderen al kunnen en weten over letters. Ze heeft een aantal kaartjes met letters erop: de r, s, k, m. Ze legt ze op de grond en de kinderen noemen de letters. Daarna komt er een A4tje bij dat in vieren gedeeld is en in elk deel een van de letters. In de klas liggen deze A4tjes ook op de tafels met de naam van een kind erop. De bedoeling is dat kinderen een tekening maken in het juiste deel van een woord dat de leerkracht noemt en dat begint met een van de vier letters. Eerst wordt het in de kring voorgedaan: de leerkracht noemt het woord met een van de beginletters en een van de kinderen mag aanwijzen waar de tekening gemaakt moet worden. Daarna volgen nog twee voorbeelden. Vervolgens wijst ze de

kinderen waar ze moeten gaan zitten. F en J gaan samen iets anders, iets moeilijkers doen. Zij zitten tegenover elkaar en hebben net zo'n A4tje als de andere kinderen. Ze hebben een klein 'multomapje' met letters erin (een beginletter, een eindletter en een letter ertussenin) waarmee verschillende woorden gemaakt kunnen worden. De bedoeling is dat de ene leerling een woord maakt, dat noemt en dat de andere leerling het woord op de goede plek tekent. De beginletters komen overeen met de letters op het A4tje. Terwijl de andere kinderen naar hun tafeltje lopen legt de leerkracht aan F en J uit wat de bedoeling is. Daarna begint ze met het eerste woord voor de klas. Regelmatig gaat ze even bij F en J kijken als de andere kinderen aan het tekenen zijn. In eerste instantie lukt het niet zo goed: J moest het eerste woord maken, maar hij weet niet goed wat de bedoeling is en geeft het mapje aan F. Zij maakt een woord en zegt dat tegen J, maar het blijkt een woord te zijn dat moeilijk te tekenen is (bv. room of som), waardoor hij meer in de problemen komt door het tekenen dan door het lezen/schrijven van het woord. Dat zegt de leerkracht dat ze het ook wel mogen schrijven. Dat gaat beter. De instructie wordt later ook nog duidelijker als de afspraak gemaakt wordt dat ze allebei 4 woorden maken, een met elke beginletter.

In de nabespreking hebben we met name de instructie besproken, was de planning handig (het moest heel snel, omdat de andere kinderen ook aan de slag moesten) en de instructie duidelijk genoeg? Ook de opdracht op zich is besproken. De leerkracht had gekozen voor tekenen omdat ze dacht dat dat voor J (die net wat minder ver is dan F) makkelijker zou zijn en zij daardoor een gelijke uitgangspositie zouden hebben. In de praktijk bleek dit niet helemaal zo te werken. F had geen probleem met het tekenen, J juist wel en J bleek geen probleem te hebben met het schrijven, dus uiteindelijk was het schrijven van het woord een goede oplossing. Wat betreft de planning had de instructie misschien beter gegeven kunnen worden terwijl de andere kinderen bezig waren het eerste woord te tekenen (om een 'kat' te tekenen heb je wel even tijd nodig).

Als de klas alle woorden heeft getekend komen ze weer in de kring en wordt er herhaald/nabesproken. Als F en J ook klaar zijn, komen ze in de kring zitten en krijgen ze de kans om hun woorden voor te lezen en te laten zien aan de klas. Je merkt dat de andere kinderen het heel gewoon vinden dat zij iets anders gedaan hebben en ze luisteren aandachtig als F en J hun woorden oplezen.

Tijdens de observatie in groep 5/6 zijn de leerlingen die vorige keer zijn besproken: K en S zelfstandig met hun rekenwerk bezig, de leerkracht beantwoordt vragen en geeft extra uitleg naar aanleiding van een ? op het blokje of op eigen initiatief. In het begin van de observatie staat het stoplicht op rood, na ongeveer een kwartiertje gaat het op initiatief van een leerling op oranje, zodat er overleg mogelijk is. S is hetzelfde werk aan het doen als de andere leerlingen, tegen het eind van de les begint hij rond te lopen.

K was bezig in de Rekentijgers en is gedurende de hele observatie geconcentreerd aan het werk geweest, in eerste instantie uit de Rekentijgers, daarna is ze een soort enveloppe gaan

vouwen, iets dat bij nader inzien niet tot de taak behoorde. Na de observatie bleek dat ze bezig was met een bladzijde waarin ruimtelijke figuren gedraaid, geschoven moesten worden tot een bepaalde vorm en waarbij de laatste opdracht was om zelf een bepaald figuur te maken – een puzzel – en die uit te wisselen. Het was dus een samenwerkingsopdracht. Aangezien K alleen aan het werk was, kon ze dit niet uitvoeren.

Wat betreft de werkhouding van K heb ik nu dus iets heel anders gezien dan de vorige keer, ze was heel geconcentreerd en deed helemaal geen beroep op de leerkracht, die wel een keer uit zichzelf bij haar langs ging om te kijken hoe het ging.

K had met de instructie meegedaan en was daarna zelf aan de Rekentijgers begonnen. De leerkracht had het idee dat ze zich tijdens de instructie verveelde en niet meedeed, toen zij haar een vraag stelde wist ze het antwoord niet. Deed ze niet mee ('three-times-problem'?) en had ze de vraag niet gehoord of wist ze het antwoord niet?

Als laatste wordt er geobserveerd in groep 7/8. Opvallend is het verschil tussen de eerste observatie in deze groep in september en deze observatie. Duidelijk is dat de leerkracht veel meer op haar gemak is en de groep veel beter 'onder controle' heeft. De leerlingen zijn zelfstandig aan het werk, groep 8 individueel en groep 7 mag samenwerken. De leerkracht loopt op vaste tijden een ronde. Als leerlingen niet verder kunnen, kunnen zij verder gaan met iets anders op hun weektaak. C en NJ gaan op een gegeven moment buiten de groep aan hun Duits werken. Met NJ en haar ouders is tijdens het afgelopen 10-minutengesprek ook over Levelwerk gesproken en de noodzaak om te plannen en kritisch het werk na te kijken. NJ erkent dat ze soms niet goed nakijkt, omdat ze toch denkt dat ze het wel goed gemaakt heeft en het makkelijk vond. Aan plannen en reflectie wordt tot de zomervakantie nog gewerkt.

Tijdens het 5<sup>e</sup> bezoek is opnieuw in alle groepen geobserveerd en nabesproken. Daarna is de balans opgemaakt over de ontwikkelingen in het afgelopen schooljaar.

De leerkracht van groep 2 begint met de vaste onderdelen: de dag, datum, het weer. J heeft een medaille meegenomen en mag uitleggen waar hij die mee gewonnen heeft. Op het moment dat de gelegenheid zich voordoet verbindt de leerkracht de begrippen 'verbaasd' en 'grote ogen opzetten' met het verhaal van J. Beide begrippen zijn eerder in de week aan de orde geweest in het kader van woordenschatonderwijs. Vandaag zijn de woorden 'verwend' en 'smeken' aan de beurt. Aan de hand van een toneelstukje met een pop (kind) beeldt de leerkracht uit wat de begrippen betekenen. Verwend worden herkennen de kinderen wel, maar smeken is minder bekend.

Daarna volgt een werkvorm met letters. De leerkracht heeft kaartjes met de namen van alle kinderen en een zachte bal. Zij noemt de letters van de naam op het eerste kaartje en de kinderen mogen zeggen welke naam het is. Dat kind krijgt de bal en mag een nieuw kaartje trekken. De leerkracht was van plan om de kinderen waarvan zij wist dat die de letters ook al kennen zelf te laten spellen, uiteindelijk kunnen/durven bijna alle kinderen het zelf te doen en

dat gaat best heel goed. Een keertje is er een kind dat per ongeluk de hele naam in een keer noemt, dat is grappig, iedereen moet lachen ook de vergisser.

Daarna doet de leerkracht het nog een keer zelf en snel en mag alleen het kind reageren wiens naam het is.

Hoewel het dus wel de bedoeling was om te differentiëren door sommige kinderen wel en anderen nog niet te laten spellen bleek in de praktijk dat bijna alle leerlingen het – min of meer – konden, maar in ieder geval allemaal wilden proberen.

In de nabespreking hebben we nog naar het gebruik van Levelspel gekeken – de boxen waren inmiddels gearriveerd. F werkt tweemaal per week standaard aan een van de materialen uit de box, J eenmaal en een aantal andere kinderen af en toe. Voor F en J maakt de leerkracht gebruik van het registratieboekje uit de box, ze heeft beide kinderen met al het materiaal bij het instapniveau laten beginnen en beiden vinden dat vrij eenvoudig maar wel leuk. J is daarin iets behoudender dan F die met ‘open vizier’ alles wil proberen. F is ook al wel aan het lezen en schrijven (dat laatste vindt ze maar saai), iets waar de leerkracht van groep 3 van volgend schooljaar zeker rekening mee zal moeten houden (dat geldt overigens voor veel meer kinderen die de letters al kennen). In de huidige groep 3 is daar met M al wel ervaring mee opgedaan.

De materialen van Levelspel bevallen wel goed (toch nog wel een beetje veel van hetzelfde), wat betreft de registratie en evaluatie vindt de leerkracht het jammer dat de ervaring/mening van de kinderen niet tot de standaardpunten behoort, zoals dat bij groep 3 t/m 8 wel gebeurt. Dus die heeft ze toegevoegd bij de opmerkingen.

In groep 5/6 wordt er gerekend. Vier kinderen van groep 6 werken in Rekentijgers, de rest is bezig met de laatste les voor de afsluitende toets van blok 10. De Rekentijger-kinderen maken de volgende les de toets van blok 11 om te bepalen wat zij uit blok 11 nog wel en wat niet meer hoeven te doen. De leerkracht van groep 5/6 heeft zich dit jaar, zijn eerste jaar op deze school in deze groep, gefocust op rekenen en alleen de rekenmaterialen uit Levelwerk uitgeprobeerd. Een tweede reden daarvoor is dat de betreffende kinderen op rekenen veel explicieter voor zijn op de andere kinderen dan op andere leerstofdomeinen. Het effect van het werken met dit materiaal lijkt in ieder geval voor het kind waar het in eerste instantie voor bedoeld was: K, bijzonder goed uit te pakken. Haar werkhouding, concentratie, gedrag is totaal anders dan bij de eerste observatie. Zij werkte nu samen met I aan een samenwerkingsopdracht uit Rekentijgers en ze zijn de hele observatie samen aan het werk geweest. In het nagesprek geeft de leerkracht aan dat er ook op andere terreinen veranderingen zijn waar te nemen: ze heeft vriendinnetjes en haar ouders komen bijna niet meer op school om te praten over zorgen die ze om haar hebben.

S en J werken allebei alleen aan Rekentijgers (als ik er niet ben doen ze het ook wel samen, met z’n 2-en, 3-en of 4-en) op de gang. S had duidelijk problemen om zijn aandacht erbij te houden, af en toe zat hij te dromen, maakte een wandelingetje, of een praatje met andere

leerlingen. Toch ging hij elke keer wel opnieuw verder, al dan niet naar aanleiding van een opmerking/vraag van de leerkracht. J heeft de hele observatie geconcentreerd alleen gewerkt. In de observatie en het nagesprek bleek dat de leerlingen zelf bepalen aan welke taak ze werken, ze moeten het hele boekje maken (anders dan bij Levelwerk waarbij ze in elke blok een aantal bladzijden maken afgewisseld met ander werk). Nadeel van deze aanpak is dat ze makkelijk een andere pagina kiezen als ze ergens niet verder kunnen, maar ook dat de leerkracht minder zicht heeft op of ze iets kiezen voor alleen of voor samen werken. Er is de leerlingen wel verteld dat daar tekens voor zijn (een of twee poppetjes) maar daar is niet veel controle op zodat er weinig sturing zit op alleen of samen aan de slag gaan. Beide werkvormen hebben voor- en nadelen voor deze leerlingen, dus dat is wel een aandachtspunt voor het vervolg.

In groep 3/4 is geobserveerd bij de vaste invalleerkracht, die het hele jaar in de groep staat samen met een duo-collega. Ook de onderwijsassistent was aanwezig. Zoals al uit eerdere observaties is gebleken is dit een hele grote, onrustige groep, waardoor het heel moeilijk is om iets 'extra's' te doen voor/met de leerlingen die meer aankunnen. Alleen voor M uit groep 3 is een aanpassing van het programma gedaan. Hij maakt werk uit Levelwerk en leest met groep 4 mee. Hij neemt daardoor, meer dan Levelwerkers in de andere groepen, een aparte positie in. De leerkracht gaf aan dat hij daar wel eens wat moeite mee heeft, met name toen hij in de buurt van wat onrustige andere kinderen zat. Nu hij een ander plekje heeft is het makkelijker om de concentratie vast te houden en dat is wel nodig want de opdrachten zijn best pittig. De leerkracht geeft aan eigenlijk onvoldoende toe te komen aan bijvoorbeeld de betere leerlingen in groep 4, zeker degene die je niet hoort. Dat is jammer maar in deze context niet te verhelpen. De inzet van de assistent was bij deze observatie gericht dan dat ik de vorige keren heb gezien met een nadruk in groep 3 als de leerkracht bij groep 4 was en andersom. Duidelijk blijft wel dat de leerlingen beter letten op/luisteren naar de leerkracht, mede omdat de assistent logischerwijs alles heel zachtjes doet omdat de leerkracht dan instructie geeft aan de andere groep.

In groep 7/8 maakten de leerlingen van groep 7 de afsluitende toets van blok 10 individueel en zoveel mogelijk zelfstandig. Bepaalde vragen beantwoordde de leerkracht in de loopronde als de leerlingen hun vraagteken boven hadden. Een aantal leerlingen wordt ook wel buiten de loopronde geholpen om verschillende redenen.

Groep 8 ging ook rekenen maar vooraf deden ze een oefening op het bord. Een leerling kwam naar het bord, de leerkracht noemde een groot getal (miljoenen en miljarden) en de leerling moest het getal opschrijven, bovenaan het bord stond een 'hulpje' de eerste letter van de posities. Ook hier was, vergelijkbaar met groep 2, een enthousiasme van leerlingen te zien om mee te doen. Eigenlijk wilden ze allemaal wel een beurt krijgen. De leerkracht heeft in de loop van het schooljaar een enorme verandering in de groep en haar eigen positie bewerkstelligd,



waarin enerzijds een losse, vriendelijke, open sfeer hangt en anderzijds een focus op leren en werken.

De laatste periode is ze ook begonnen met een groepsoverzicht waarop kinderen aftekenen wat ze gedaan hebben en met welk resultaat en is ze met NJ begonnen met het zelf laten plannen van het Levelwerk iets waar NJ eerst wel tegenop zag maar wat nu toch al wel beter lukt. Het belang ervan is ook nog benadrukt door een paar onvoldoendes in de eigen groep en de topklas, waar ze ook sociaal niet goed meekon. De leerkracht heeft daarover ook met de ouders gesproken en hen geadviseerd om NJ te helpen met plannen in plaats van te moppen als ze iets niet goed heeft gedaan omdat NJ zelfs lichamelijke klachten kreeg van de spanning die het met zich meebracht. NJ's eigen reactie op de onvoldoendes is eerst een soort ongeloof maar daarna een drive om het de volgende keer goed te doen, ze heeft zich zelfs laten helpen door een medeleerling. Ook in de eigen groep gaat het op sociaal gebied niet altijd helemaal goed, door haar een plekje te geven aan de rustige tafel gaat het wel beter.

Terugkijkend op dit schooljaar kunnen we concluderen dat er dit jaar een behoorlijke stap is gezet in het differentiëren voor de goede leerlingen. De school is daarbij 'geholpen' door de aanschaf van Levelwerk. Maar het aanschaffen betekent niet automatisch ook (goed) gebruiken, daarvoor zijn bepaalde leerkrachtvaardigheden noodzakelijk en moeten ook de randvoorwaarden het differentiëren mogelijk maken. Tot die randvoorwaarden behoren dan bijvoorbeeld het gebruik van reguliere methoden die compacten mogelijk maken zodat deze leerlingen bepaalde basisstof kunnen overslaan, maar ook de groepsgrootte gecombineerd met het leerjaar/de leerjaren. Het allerbelangrijkst blijven de vaardigheden en kennis van de leerkracht; bepaalde algemene vaardigheden die met klassenmanagement te maken hebben (bv om tijd te creëren om ook de goede leerlingen instructie te kunnen geven) en met het bepalen van de behoeften van leerlingen. De geobserveerde leerkrachten beschikten allen in voldoende mate over die basisvaardigheden en kennis om te kunnen 'experimenteren' met het materiaal van Levelwerk, de een wat uitvoeriger dan de ander. In alle gevallen reageerden de betreffende leerlingen daarop heel goed, soms met wat startproblemen, maar gaande het schooljaar ging het steeds beter.

Volgend schooljaar ziet het er naar uit dat er een paar kinderen groep 3 instromen die al een aardige basis hebben op het gebied van, met name, taal. Dit moet zeker aanleiding zijn om weer (elementen van) Levelwerk te gebruiken. En bij alle kinderen die er dit jaar in de andere groepen mee zijn begonnen zal het gebruik voortgezet worden (een vak of compleet, volgens de planning van Levelwerk, dekkend voor ongeveer 10 uur per week?). Een punt van aandacht is daarbij dan nog het werken met een dag- of weektaak. In groep 7/8 is daarmee dit jaar gewerkt om de verantwoordelijkheid van kinderen voor hun eigen werk te vergroten, mogelijk kan dit in een of andere vorm uitgebreid worden naar de lagere groepen zodat in de school een doorgaande lijn ontstaat waarin de verantwoordelijkheid van kinderen steeds een beetje toeneemt en er voor de hele goede leerlingen meer ruimte en tijd ontstaat om hun eigen werk

te plannen en te maken. Bij een schoolbrede planning kan er zo ook ruimte ontstaan om bepaalde kinderen voor een bepaald vak met een andere (hogere of lagere) groep mee te laten doen. Of men hiervoor kiest is heel duidelijk een aangelegenheid voor de hele school.

#### School G

Deze school heeft al ervaring opgedaan in groep 7 en 8 met onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen met behulp van Levelwerk. Dit schooljaar wordt dit verder in de school geïmplementeerd. Omdat de school heeft gekozen voor een vorm waarin de intern begeleider buiten de groep de leerlingen begeleid zal er in het kader van Streef zowel in bepaalde groepen worden geobserveerd als bij de begeleiding van individuele leerlingen. Tijdens het 2<sup>e</sup> bezoek wordt er geobserveerd in groep 4 waarin de leerlingen en de leerkracht net begonnen zijn met Levelwerk.

Na de pauze gaan de leerlingen van groep 4 eerst ongeveer 10 minuten in de klas fruit eten. Daarna geeft de leerkracht aan dat ze weer aan het werk gaan. De leerlingen die hun rekenen nog niet af hadden (bijna allemaal) gaan dat afmaken. Na de taak in het rekenwerkboek is er ook nog een rekenblad. D en T (de excellente leerlingen) gaan in die tijd aan de slag met de Plustaak Taal & lezen uit Levelwerk. Ze zitten met z'n tweeën achterin de klas aan de tafel. Het antwoordenboek hebben ze binnen handbereik, ze zijn geconcentreerd aan het werk, gericht op het zo snel mogelijk werken, soms schrijven ze dingen van elkaar over, maar soms helpen ze elkaar ook. Ze maken de 'invuloefeningen', de andere opdrachten (een schrijfofdracht, een uitbeeldopdracht slaan ze over).

Om 10:50 wordt het rekenen opgeruimd en gaan ze 2 taal oefeningen maken. De leerkracht legt uit wat de leerlingen moeten doen en opschrijven. Dit duurt vrij lang, terwijl het maken van de twee oefeningen op zich zelf weinig werk is. Aan het eind van de instructie geeft de leerkracht aan dat de leerlingen die de oefeningen af hebben moeten gaan stillezen. Meteen steken D en T hun vinger op (waarschijnlijk om te vragen of zij ook moeten stillezen). De leerkracht ziet de vingers en knikt ze alleen maar even toe, waaruit D en T opmaken dat zij als ze de oefeningen af hebben verder mogen met de Plustaak. Het duurt dan ook maar een paar minuten voordat ze de oefeningen af hebben en verder gaan met de Plustaak. Met name D blijft heel geconcentreerd aan het werk, T is meer 'resultaatgericht'; hij wil het zo snel mogelijk af hebben. Later zal blijken waarom.

Na de taal oefeningen wordt klassikaal gestart met Estafettelezen. Ook dan geldt dat als D en T, die in de groep met de sterkste lezers zitten en daarom zelfstandig aan de slag kunnen met het lees- en werkboek, klaar zijn, ze verder kunnen met de plustaak. De tafel achterin de groep is dan bezet door de leerkracht die daar de zwakste groep lezers begeleidt. D en T werken nu individueel aan de plustaak aan hun eigen tafel. Opnieuw blijkt dat met name T heel erg snel naar het antwoordenboekje grijpt. Als ik dat in handen heb en hem stimuleer om het eerst zelf

te proberen, houdt hij dat een tijdje vol, maar komt dan toch het boekje halen en zegt daarbij dat het alleen maar even voor de zekerheid is.

In het nagesprek is eerst gesproken over de selectie van de leerlingen. T was al bij het 1<sup>e</sup> bezoek opgevallen als een snelle en gemotiveerde leerling, dus de beslissing om hem met Levelwerk te laten werken is duidelijk. Toch behoorde hij niet tot het groepje hoogst presterende leerlingen als alleen gekeken wordt naar de Cito-resultaten die hij tot nu toe heeft behaald. D behoort daar overduidelijk wel toe, dus ook die beslissing is voor de hand liggend. Op school G is voor het selecteren van de leerlingen een extra toetsmoment gecreëerd waarbij de leerlingen net na de herfstvakantie enkele Cito-LOVS-toetsen hebben gemaakt om hun actuele prestaties te meten. Mede op grond daarvan zijn D en T geselecteerd.

Voor de leerlingen die geselecteerd zijn heeft de ib-er een planning gemaakt van de onderdelen van Levelwerk die de leerlingen maken. Voor de leerlingen van groep 4 is dat een wekelijkse planning waarbij er variatie is in de keuze; de ene week betreft het bijvoorbeeld een taaltaak, de andere week een rekentaak. Voor deze week betrof het de Plustaak Taal & lezen en als die af is mogen ze aan de gang met het maken van een raket. Dat is waarschijnlijk ook de reden dat met name T haast heeft met de Plustaak; een raket bouwen is immers leuker dan een taal-lees-taak maken.

Vervolgens is de manier besproken waarop D en T concreet in de groep met Levelwerk werken. Belangrijk onderwerp was de omgang met het antwoordenboekje: hoe kun je als leerkracht voorkomen dat er te snel naar de antwoorden wordt gekeken zonder de eigen verantwoordelijkheid (die bij Levelwerk belangrijk is) te ondermijnen? In de eerste plaats lijkt het zinvol om hierover met de ib-er en de andere leerkrachten af te stemmen: hoe gaan we hiermee om, wat verwachten we van leerlingen en waar ligt de verantwoordelijkheid? Vervolgens kan een gesprek met de leerlingen zelf daarover gevoerd worden, daar zijn ze immers slim genoeg voor. Als dit niet helpt kan men de leerlingen 'helpen' door het gebruik van het boekje (tijdelijk) te beperken om beter zicht te krijgen op wat moeilijk is voor deze leerlingen en op waarom, onder welke omstandigheden, ze naar het boekje grijpen; is dit om het antwoord te checken (onzekerheid) of omdat het te moeilijk is? Afhankelijk van dit inzicht kan men verdere maatregelen nemen (stoppen met Levelwerk, meer begeleiding geven bij het werken met Levelwerk, speciaal gericht op strategieën om zelf het werk te evalueren?).

Natuurlijk is het ook mogelijk om regels te maken, bv pas als er 2 bladzijden af zijn mag je het antwoordenboekje gebruiken. Dit soort regels is echter wel, zoals al aangegeven, een beetje in tegenspraak met de aard van Levelwerk.

Wat betreft de planning in de groep moet de leerkracht in de gaten houden dat de tijd die aan Levelwerk besteed wordt niet teveel versplinterd wordt. Tijdens de observatie zijn de jongens 3x opnieuw met Levelwerk begonnen: eerst na het afronden van de rekentaak, toen na het afronden van de taal oefeningen en vervolgens weer na het afronden van Estafettelezen. Voor de korte oefeningen uit de Plustaak is dit niet zo erg, maar als ze (later) een grotere taak

moeten maken is het heel vervelend om steeds weer te beginnen en te stoppen om 5 minuten instructie te krijgen en een oefening te doen met de klas. Een oplossing zou zijn om voor deze leerlingen te werken met een dag- of weektaak waarin duidelijk vooraf is aangegeven welke instructie ze wel en niet moeten volgen.

In de observatie bleek ten slotte dat D en T soms alleen en soms samen werkten; hier zat geen gedachte achter, dat was gewoon zoals het uitkwam. Levelwerk is zo samengesteld dat er werk in zit dat leerlingen zelfstandig en werk dat zij samen moeten maken. Het is dus zinvol om ook in de klas te proberen hieraan tegemoet te komen omdat beide manieren van werken voordelen heeft.

Tijdens het 3<sup>e</sup> bezoek is geobserveerd tijdens de begeleiding van de leerlingen door de intern begeleider.

Vanaf 9:20 bespreekt de ib-er steeds gedurende 20 minuten de vorderingen van 5 groepjes leerlingen met Levelwerk. De leerlingen komen in groepjes van 2, 3 of 4 leerlingen, afhankelijk van hoeveel leerlingen er in de jaargroep met Levelwerk werken (2 x 4 x groep 8, 2 x groep 7, 2 x groep 6, 2 x groep 4 en 1 x groep 3). Over de ene leerling uit groep 3 is met de ouders gesproken over het overslaan van een groep. De ouders wilden daar echter niet in meegaan en zijn blij dat hun kind nu in een groep met leeftijdsgenoten kan blijven en toch extra uitgedaagd wordt. Na een korte inleiding bespreekt de ib-er de vorderingen met de individuele leerlingen, ondertussen gaan de andere leerlingen aan het werk. Elke leerling heeft in een mapje met de Levelwerkkaart van het level/blok waar de leerling aan werkt. Bijna alle leerlingen zijn ingestroomd in het level/blok dat gezien het leerjaar en de tijd van het schooljaar het meest voor de hand liggend is, alleen de 2 leerlingen uit groep 7 en de leerling uit groep 3 zijn respectievelijk 2 blokken en 1 level hoger ingestroomd. Op grond van de ervaringen nu, is de conclusie van de ib-er dat de eisen die gesteld zijn voor deelname aan Levelwerk wel reëel waren (er zijn geen kinderen die het niet aan kunnen) maar dat leerlingen voor een hogere instroom dan de geplande instroom wel echt heel goed moeten presteren (=echt hoogbegaafd moeten zijn) omdat Levelwerk op het geplande niveau al best pittig genoeg is.

Bijna alle leerlingen zijn zeer gemotiveerd om met het materiaal te werken, ook nu de echte nieuwigheid eraf is.

De 20 ingeplande minuten per groepje is voldoende voor de groepjes van 2 of 3 leerlingen. Bij 4 leerlingen gaat het net.

De begeleiding is bijna alleen op het proces gericht, zoals ook voorgeschreven in de handleiding van Levelwerk. De ib-er vraagt de leerling wat hij/zij deze week gedaan heeft en hij bekijkt de Levelwerkkaart. Sommige leerlingen hebben zelf op de kaart afgetekend wat ze gedaan hebben, andere niet. Bij sommige leerlingen (in ieder geval die uit groep 4) geeft de ib-er op de kaart aan aan welk onderdeel ze de komende week in ieder geval moeten werken.

In het gesprek wordt ook aandacht besteed aan hoeveel tijd de leerling in de groep heeft gehad om aan Levelwerk te werken en welke keuzes daarbij gemaakt zijn. Soms volgt een korte uitleg van een bepaald onderdeel. Vaak vraagt de ib-er wel eerst of de leerling zelf al goed de uitleg heeft gelezen en zich erin verdiept heeft, want de leerling moet het eerst zelf proberen. Een enkele keer vraagt de ib-er een andere leerling om uitleg te geven.

Naar aanleiding van de observaties van de gesprekken en de aandachtspunten uit bezoek 2 is in het nagesprek gesproken over de betrokkenheid van de groepsleerkrachten, samenwerken of zelfstandig werken en de evaluatie

School G heeft gekozen voor een inzet van Levelwerk waarbij de ib-er een belangrijke taak heeft, zowel in de organisatie als in de begeleiding. De ib-er heeft in samenspraak met de leerkrachten de leerlingen geselecteerd die met Levelwerk zijn gaan werken, hij kopieert de benodigde materialen (dit zou in eerste instantie door de eigen leerkracht worden gedaan) en hij voert de gesprekken met de leerlingen. Sommige leerkrachten zijn, op basis van eerdere ervaringen met het materiaal of eigen motivatie/interesse, op de hoogte van het werk van de leerlingen, anderen niet. Dit zorgt ervoor dat sommige (jonge) leerlingen soms bewust of onbewust iets doen wat niet de bedoeling is en daardoor het geplande werk niet afkrijgen. Ook kunnen leerkrachten niet zo vlot even iets uitleggen. De opdrachten in Levelwerk vragen soms ook van leerkrachten even de tijd om de instructie te lezen voordat ze een leerling op weg kunnen helpen. Dit gaat makkelijker naarmate ook de groepsleerkracht beter weet waar de leerlingen mee bezig zijn. Bovendien kan het demotiverend naar de leerling toe werken als hij/zij het idee heeft dat de eigen leerkracht geen idee heeft waar de leerling nu bezig is. Ten slotte is het noodzakelijk dat de leerkracht meewerkt aan het creëren van voldoende tijd voor de Levelwerkleerlingen om aan levelwerk te werken. Liefst niet 5 x op een ochtend 5 minuten, maar liever wat minder verspreid voor wat langere tijd.

Op alle gebieden worden op school G vorderingen gemaakt, steeds meer leerkrachten raken op de hoogte van de inhoud en de manier van werken van Levelwerk. In overleg probeert de ib-er de randvoorwaarden voor de Levelwerkers in de eigen groep zo goed mogelijk te krijgen.

In de toekomst zal misschien deze keuze (met het zwaartepunt bij de ib-er) wel weer ter discussie gesteld worden, misschien om financiële redenen, misschien om inhoudelijke redenen, misschien om een combinatie (is het wenselijk/haalbaar om 1 ochtend in de week vrij te roosteren voor aparte begeleiding van deze leerlingen, of hoort de begeleiding daarvan meer dan nu bij de eigen groepsleerkracht te liggen?). Op dit moment lijkt de huidige keuze een goede manier om het onderwijs voor deze leerlingen stevig in de stijgers te zetten.

De gesprekken met de leerlingen zijn individueel en tijdens de gesprekken gaat het over de eigen vorderingen, successen en problemen. Al pratend blijkt wel dat sommige leerlingen eens wat samen doen, bijvoorbeeld een computerspel, maar het samenwerken op zich staat niet centraal. Bij de ontwikkeling van Levelwerk is wel geprobeerd een afgewogen leerlijn te

maken waarin zowel zelfstandig werken als samenwerken belangrijk zijn. Omdat leerlingen per jaargroep in hetzelfde blok werken is het mogelijk om het samenwerkingsaspect wat meer aandacht te geven dan nu het geval is. Juist deze leerlingen vinden samenwerken vaak moeilijk, omdat ze gewend zijn alleen (vooruit) te werken. Om het samenwerken te stimuleren moet de begeleider, de ib-er in dit geval, goed op de hoogte zijn van welke samenwerkingsopdrachten er per blok in Levelwerk zitten, de leerlingen daarop attent maken en hen ook vragen hoe de samenwerking is verlopen. Soms zal er ook naar 1 eindproduct toegewerkt moeten worden, dat maakt samenwerken extra moeilijk. Echt samenwerken moet dan meer opleveren dan alleen ieder je eigen stukje aan het geheel toevoegen, maar vraagt ook om elkaar feedback geven en feedback ontvangen, accepteren dat iemand anders misschien iets beter kan dan jij of iemand helpen zijn/haar onderdeel te verbeteren. Dit vraagt begeleiding; ook samenwerken moet je leren en van leerlingen uit groep 3 verwacht je iets anders dan van leerlingen uit groep 8. Samenwerken is wat anders dan allebei individueel aan dezelfde opdracht werken. Daar was tijdens een van de gesprekken wel even aandacht voor en ook in de observatie uit bezoek 2 was daar iets van te zien. Bij de leerlingen van groep 8 zagen we dat ze elkaar de goede oplossing wilden onthouden (competitie), bij groep 4 was juist te zien dat ze elkaar voorzeiden om elkaar te helpen. Beide gebeurtenissen kunnen aanleiding zijn om met leerlingen in gesprek te gaan over samenwerken. Het samenwerken zou dus voor school G een thema kunnen zijn waarvoor in de toekomst nog wat meer aandacht kan komen.

Via samenwerken hebben we gesproken over evalueren. Op dit moment evalueert de leerling eerst zelf zijn/haar werk, dat wordt besproken en vergeleken met de evaluatie van de ib-er. De evaluatieformulieren worden bij het rapport gevoegd. Ten aanzien van evalueren zijn er meerdere keuzes, bijvoorbeeld de mogelijkheid om leerlingen elkaars werk en/of bijdrage laten beoordelen. Evalueren vraagt om een aantal complexe vaardigheden en is daarom heel geschikt om met deze leerlingen te oefenen. In het blok waarin de leerlingen van groep 8 nu werken is een van de opdrachten het maken van een powerpointpresentatie. Op het moment dat er een aantal leerlingen dit hebben gedaan zouden ze de presentatie kunnen geven waarbij die beoordeeld wordt door de andere leerlingen op criteria die ze vooraf hebben opgesteld. Met deze manier van werken worden leerlingen gestimuleerd over criteria na te denken en feedback te geven en te ontvangen.

Bij opdrachten waarbij (oudere) leerlingen moeten samenwerken is het mogelijk om met hen vooraf over de verschillende rollen/taken na te laten denken, die te verdelen en hen later ook te laten reflecteren op hun rol en die van anderen. Op deze manier leren leerlingen ook van het proces van samenwerken, niet alleen van de inhoud van de opdracht. Ook iets dat gebruikt kan worden bij de verdere ontwikkeling?

Evaluatie komt tijdens het laatste bezoek nog meer uitgebreid aan de orde.

Tijdens het 4<sup>e</sup> bezoek zijn 2 observaties uitgevoerd van leerlingen die met Levelwerk werken, in groep 6 bleken de leerlingen daar echter die dag nauwelijks aan toe te komen. De leerkracht gaf aan dat hoewel de leerlingen het routeboekje volgen voor rekenen waardoor ze onderdelen overslaan er toch regelmatig geen tijd meer is voor Levelwerk. Deels komt dat misschien ook wel door de ‘aard’ van de meisjes die het rekenwerk wel graag goed en netjes willen maken en niet achter willen komen te lopen. Tot nu toe hebben ze wel elke periode het Levelwerk af, dus er is in principe geen aanleiding om de planning te veranderen. Juist de confrontatie met deze ‘problemen’ is onderdeel van het leerproces.

Y en L uit groep 7 gaan aan de slag met een ‘Tetris-probleem’: op een rooster met letters moet een aantal vormen gelegd worden zodat elke letter van het alfabet bedekt is, maar de vormen mogen elkaar niet raken. De opdracht geeft de hint de vormen uit te knippen, wat de meisjes ook aan het doen zijn. Daarna gaan ze aan de slag. Eerst proefondervindelijk. Al snel blijkt dat dat zo niet werkt. Y is de eerste die alle letters onder elkaar gaat opschrijven om vervolgens weg te strepen wat ze al gehad hebben. Omdat ze nog al eens wisselen en ze sommige letters al heeft doorgestreept die nog onbedekt zijn wordt het een rommeltje. L probeert met de vormen te schuiven en vraagt aan Y welke letters er nog moeten. Steeds als ze een idee heeft gaat Y meteen strepen terwijl L eerst nog even wil proberen en checken ‘ik weet het nog niet zeker hoor’. Na een tijdje gaat L de letters zelf ook opschrijven. Ook als ze de oplossing hebben, is L voorzichtiger dan Y. Y gaat er van uit dat de oplossing goed is, terwijl L dat eerst nog even gaat controleren. Beiden zijn heel blij dat ze het probleem hebben opgelost. Hoewel ze dus beiden wel een andere inbreng hadden, hebben ze wel beiden bijgedragen aan de oplossing.

Het is moeilijk in te schatten of en op welke manier de meisjes tot een oplossing waren gekomen als ze het alleen hadden aangepakt. Beiden hadden de opdracht niet helemaal goed doorgelezen (ze begonnen te schuiven met enkele vormen die al voorgetekend waren en niet meer gebruikt hoefden te worden), waardoor ze er zonder hint daarover misschien niet uitgekomen waren.

Deze opdracht leidt duidelijk tot een goed antwoord, tot een product. Dat product is door een begeleider te beoordelen (het is goed of fout) om het proces te bespreken of te beoordelen moet op de ‘beleving’ van de meisjes afgegaan worden; hoe vinden zij dat het gelopen is, wie heeft welke rol op zich genomen, hebben ze echt samengewerkt of beiden hun eigen werk gedaan waarbij ze elkaar geholpen hebben? Leerlingen kunnen zichzelf en de medeleerling(en) beoordelen op hun bijdrage en dat met elkaar bespreken zodat er ook daadwerkelijk geleerd wordt van het samenwerken.

Op zichzelf leende de opdracht zich wel voor samenwerken, maar nog geschikter zijn opdrachten waarbij de leerlingen elkaar echt nodig hebben, dus waarbij elke deelnemende

leerling over een deel ‘kennis’ beschikt dat nodig is voor het volbrengen van de opdracht. Wordt er niet samengewerkt, dan is de opdracht niet te volbrengen.

Het samenwerken was wel stimulerend voor de beide meisjes, ook om die reden is het nuttig om alleen en samenwerken af te wisselen.

Tijdens bezoek 5 is er met de intern begeleider en de directie inhoudelijk ingegaan op de wijze waarop er geëvalueerd en gerapporteerd wordt ook wordt er teruggekeken op de opbrengst van het traject in het schooljaar 2011-2012 en vooruitgekeken naar volgende schooljaren.

Op dit moment werkt school G met een losbladig systeem in een map dat vorig schooljaar in gebruik is genomen en een keer is aangepast naar aanleiding van de ervaringen van vorig schooljaar. Het huidige rapport geeft meer dan het vorige rapport ook een persoonlijke impressie van de vorderingen van het kind door de leerkracht. Verder begint het rapport met een zelfportret en een fotootje van het kind, zodat kinderen en ouders in de loop van de 8 jaar kunnen zien hoe het kind zich heeft ontwikkeld, zowel uiterlijk als creatief. Op de eerste pagina beantwoordt eerst het kind een aantal vragen. Ook in het eerdere rapport werd de zelfperceptie van het kind gerapporteerd, maar toen betrof het een aantal schaalscores waarin kinderen en ouders de oorspronkelijke vragen en antwoorden niet zo goed meer konden terugvinden. Nu betreft het daarom een aantal simpele, directe vragen rond schoolbeleving en zelfbeeld. De leerkracht beantwoordt deze vragen ook over de leerling. Daarna volgen de ‘reguliere’ onderdelen waarbij de leerkracht steeds in woorden een reactie/toelichting geeft. Ouders zijn nauw betrokken geweest bij de vormgeving en inhoud van dit nieuwe rapport; naast de ouders ‘in het algemeen’ is een specifieke groep kritische ouders gevraagd op het nieuwe rapport te reageren.

Bij het rapport hoort een korte toelichting op de Cito-niveaus en elk jaar wordt in het eerste 10-minutengesprek een uitleg gegeven over DL en DLE.

Elk schooljaar wordt een nieuwe groep aan de map toegevoegd zodat ook de ontwikkeling in de tijd zichtbaar is. Om de ontwikkeling in de tijd nog te verduidelijken wordt in de 10-minutengesprekken in de bovenbouw ook de betreffende grafiek uit het LOVS aan de ouders getoond. Een dergelijke grafische weergave zit niet in het rapport.

Voor de Levelwerk-kinderen worden de evaluaties van de afgeronde blokken aan het rapport toegevoegd waarin zowel de leerling als de ib-er een reactie geeft op het afgelopen blok. De ib-er is niet aanwezig bij de 10-minutengesprekken die de reguliere groepsleerkracht met de ouders heeft. De ib-er heeft niet de indruk dat de ouders reageren op/vragen stellen over die evaluaties. Ouders kunnen altijd ook bij hem terecht met vragen en doen dat ook wel als het om Levelwerk in het algemeen gaat, maar (nog) niet als het gaat om de bijgevoegde evaluaties. De ervaring leert dat wat betreft ouders over het algemeen geldt ‘geen bericht is goed bericht’, dus het uitgangspunt is dat ouders nu vinden dat ze goed en begrijpelijk geïnformeerd worden. De conclusie luidt dat de huidige rapportage goed voldoet.



Als we kijken naar evaluatie in het algemeen – dus hoe bevalt het werken met Levelwerk, welke (eerste) effecten zijn er te zien, hoe bepaal je of het de tijd/inzet/moeite waard is – dan kunnen we onderscheid maken in hoe evalueer je dat en welke conclusie trek je nu, met de huidige evaluatie-middelen?

Om systematisch te evalueren is het nodig om vooraf te bepalen wat je wilt bereiken, waarom je ergens toe over gaat, in dit geval Levelwerk aanschaffen, er mee werken, er ib-uren voor inzetten. Deze vragen zijn niet zo eenvoudig te beantwoorden. Natuurlijk ga je op school aandacht besteden aan leerlingen die meer kunnen dan gemiddeld omdat je denkt dat zij daar beter van worden, om ervoor te zorgen dat ze gemotiveerd blijven, dat ook zij leren aanpakken, plannen, probleem oplossen. Maar in welke mate en hoe meet je dat? Deze vragen klinken nogal ‘wetenschappelijk’ en zijn voor een individuele school waar op jaarbasis een paar kinderen met Levelwerk werken niet zo ‘strak’ te beantwoorden.

Toch kun je ook in je eigen school wel de vinger aan de pols houden.

Een manier om deze aspecten in de gaten te houden is het gebruik van een leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele ontwikkeling waarin meestal aspecten als schoolbeleving en motivatie aan de orde komen.

Om ook aan te denken: een indicatie voor of het de moeite waard is kan ook gevonden worden in juist de ontwikkeling van de zwakkere leerlingen; een deel van de tijd die de ib-er vroeger aan deze leerlingen besteedde komt nu immers ten goede aan de sterke leerlingen. Als de ontwikkeling van zwakke leerlingen stagneert (een zogenaamd negatief neveneffect) dan kan dat aanleiding zijn om de tijdsbesteding van de ib-er te heroverwegen.

Daarnaast zijn er natuurlijk de ervaringen, niet zo systematische maar wel waardevol, zeker als elke ervaring serieus wordt genomen, dus als niet alleen de successen of juist de nadelen onthouden worden.

Als we op school G naar de ervaringen luisteren, dan is het beeld overwegend positief. De meeste leerlingen zijn enthousiast over het werken met Levelwerk, ze bijten zich erop vast, ze vinden het leuk, het is een uitdaging en misschien ook wel een beetje een eer om uitgekozen te worden om met Levelwerk te werken, zelfs als de nieuwigheid er af is. Ook de ib-er is enthousiast, vanwege de reacties van de leerlingen, maar ook vanwege de structuur en de opzet. Ouders stellen het op prijs dat er specifieke aandacht is voor de beter presterende kinderen, ook in intake-gesprekken komt het vaak al aan de orde.

Op een aantal aspecten zal er volgend jaar nog actie ondernomen moeten worden: er zal niet meer doorgetoetst worden en de rol van de eigen groepsleerkracht zal prominenter worden.

In dit eerste jaar zijn kinderen in de herfst doorgetoetst om te bepalen wie er voor welk blok van Levelwerk in aanmerking zou komen, sommige kinderen hebben daar toen vrij veel toetsen voor moeten maken terwijl ze uiteindelijk bijna allemaal gewoon ingestroomd zijn in het blok dat het meest logisch was gezien hun groep en de tijd van het schooljaar. Vanwege de

ervaring die dit jaar is opgedaan en het verscherpte zicht dat leerkrachten en de ib-er hebben op leerlingen die mogelijk in aanmerking komen zal dat volgend jaar niet nodig zijn. Eventueel is nog te overwegen om bepaalde kinderen meteen al een hogere toets te laten maken omdat de informatiewaarde van een toets waarbij een kind alles goed maakt niet zo groot is. Meer aanwijzingen voor de didactische aanpak verkrijgt een leerkracht uit een toets waarin een kind ook fouten maakt, dan wordt immers duidelijk wat een kind net wel, en net niet beheerst.

Wat betreft de rol van de leerkracht zal volgend jaar ingezet worden op het ‘delen’ van de begeleiding van deze leerlingen. Nu kwamen zij allemaal elke week bij de ib-er, gedacht wordt aan een schema waarin dat om en om gaat per week, of per blok, of de eerste en laatste weken bij de ib-er en tussendoor door de eigen leerkracht.

Ten slotte zou de rol van leerlingen in het evalueren nog verder uitgebreid kunnen worden. Uit de huidige ervaringen blijkt al wel dat de kinderen ‘beter’ worden in evalueren doordat ze elk blok zelf een evaluatie geven op het eigen werk. Er zou ook nog gedacht kunnen worden aan manieren waarop leerlingen elkaar beoordelen wat betreft het proces en het product en zelf criteria opstellen voor een bepaalde opdracht. Op deze manier leren ze na te denken en mee te praten over wat en waarom iets goed of nog niet goed is.

#### School H

School H heeft al een aantal duidelijke keuzes gemaakt wat betreft het onderwijs aan excellente leerlingen: in de reguliere groep compacten en verrijken en deelname aan een plusgroep vormen daarvoor de basis. Er bestaan echter een aantal aanvullende vragen die te maken hebben met signalering (welke leerlingen komen in aanmerking voor verrijking, voor de plusgroep, op grond van welke kenmerken selecteer je iemand, op welke leeftijd en hoe is dat naar ouders toe te verantwoorden?), het creëren van voldoende tijd in de groep voor het geven van instructie/begeleiding aan deze leerlingen en de beoordeling/waardering van het extra werk

Omdat een belangrijke vraag van school H zich richt op signalering is vooral door de onderzoeker op basis van de gegevens die in het kader van deelname aan Streef via het Cito zijn doorgegeven een selectie van leerlingen gemaakt die in aanmerking zouden komen voor compacten/verrijken/deelname aan een plusgroep. Deze selectie wordt tijdens het 2<sup>e</sup> bezoek vergeleken met de selectie die de school zelf heeft gemaakt en criteria worden vergeleken.

Groep 4 bestaat uit 25 leerlingen, 3 leerlingen vallen het meest op als naar hoge cognitieve prestaties wordt gekeken: E, J en R. E en J behoren in groep 1 en 2 bijna op alle toetsen bij de hoogst scorende leerlingen (wat betreft Ordenen altijd). R valt in groep 1 nog niet op, maar vanaf eind groep 2 behoort hij altijd tot de hoogst scorende leerlingen waarbij in het bijzonder zijn leesprestaties (zowel technisch als begrijpend lezen) zeer hoog zijn (niveau M8). E blijft zich in groep 3 goed doorontwikkelen, maar J valt in groep 3 enigszins terug vooral op de

taalonderdelen. J valt daarnaast op door zijn relatief lage scores op Viseon (werkhouding, aangenaam gedrag en emotionele stabiliteit). Zowel J als E behoren tot de oudere leerlingen in groep 4, beiden zijn van december. Van de jongere leerlingen vallen P en F in cognitief opzicht op, F met name om haar leesvaardigheden in groep 3, P met name om haar prestaties in de kleutergroepen. In groep 3 gaat het met haar niet zo goed meer, met name lezen is problematisch.

Opvallend in sociaal-emotioneel opzicht (in negatieve zin) is B, op werkhouding, aangenaam gedrag en emotionele stabiliteit beoordeelt de leerkracht B laag. Wat betreft zijn cognitieve prestaties zien we een tweezijdig beeld: zijn rekenprestaties zijn aanmerkelijk minder dan zijn taalprestaties (op rekenen behoorde hij in groep 3 bij de laagsten van de groep, op taal in groep 1 en 2 bij de besten, in groep 3 scoort hij rond het gemiddelde).

Wat betreft groep 8 was op basis van de Cito-resultaten een keuze gemaakt voor N, K en B. Er zijn echter in deze klas meer kinderen die goed presteren, zoals M en D. D heeft daarnaast een opvallend sociaal-emotioneel profiel: heel hoog op werkhouding en aangenaam gedrag en heel laag op sociaal gedrag.

De geobserveerde les in groep 4 was een taalles waarin de leerlingen een oefening moesten maken rond woorden met de samenstelling schr of str of spr. De 3 op cognitief gebied geselecteerde leerlingen vielen niet bijzonder op tijdens de observatie. J en R zaten naast elkaar en werkten rustig zelf door, ze waren niet opvallend snel klaar, maar behoorden tot de grootste groep leerlingen die het werk gewoon op tijd af had. E had een keer een aanvaring met een groepsgenoot omdat zij hem ervan beschuldigde op haar werk te kijken, maar dat was snel weer gesust. Opvallend was wel P; zij was zeer snel afgeleid en probeerde veel contact te maken met de leerkracht, op een positieve manier, zowel werkgerelateerd als om sociale redenen. P was dan ook als een van de allerlaatste klaar en moest herhaaldelijk door de leerkracht aangespoord worden om door het werken. De meest opvallende leerling tijdens de observatie was B (en in mindere mate zijn buurman K). B viel nog het meest op vanwege het feit dat de leerkracht hem veel vragen stelde en hij veel reageerde. Hij beschikt over veel algemene kennis (bv. waar gerst voor gebruikt wordt) en de leerkracht vraagt hem hier ook naar. Zijn gedrag is niet erg storend, maar hij is wel nadrukkelijk aanwezig.

De geobserveerde les in groep 8 start met een rekenles, waarin tijdzones aan de orde zijn (de les wordt nog vooraf gegaan aan bijpraten na het weekend, waaruit blijkt dat hij zijn leerlingen goed kent en zij gemakkelijk vertellen). Met behulp van het digibord en Google Earth laat de leerkracht op een inzichtelijke manier zien hoe dat werkt. Hij geeft – anders dan veel gebruikelijk is – echt instructie over het verschijnsel zonder meteen naar de concrete vragen in het rekenboek te gaan. Pas als het begrip door de leerlingen wordt begrepen, wat hij toetst aan de hand van een aantal vragen, komen de opgaven in het boek aan de orde. Tijdens de instructie wordt gedifferentieerd in de vragen, sommige zijn makkelijk en andere moeilijker, waarbij de leerkracht ook aan de leerlingen laat weten wat een moeilijke vraag is.

Hij gaat vervolgens ook in op vragen en opmerkingen van leerlingen, die met suggesties komen. Daarna gaan de leerlingen aan het werk, waarbij ze werken met een weekplanning. De leerlingen bepalen dus zelf wat ze eerst gaan doen en wat later.

In beide nagesprekken komt aan de orde dat de school een wijziging heeft aangebracht in de doelstelling, inhoud en toelating tot de plusgroep. Voorheen was hoog cognitief presteren het belangrijkste criterium en werd er in de plusgroep(en) veel aandacht besteed aan verrijking en verbreding. Met ingang van dit jaar ligt het accent in de plusgroep zowel op het cognitieve als het sociaal-emotionele aspect (1 dagdeel wordt cognitief ingevuld, het andere dagdeel sociaal-emotioneel). De leerlingen die dit jaar naar de plusgroep gaan zijn dan ook geselecteerd op hun cognitieve en hun (problematische) sociaal-emotionele ontwikkeling. Verder wordt er gefocust op oudere leerlingen van groep 6, 7 en 8 (tweede helft van het schooljaar mogelijk ook groep 5). Zowel leerkrachten als directie merken nu al een ‘kentering’ in de populariteit van de plusgroep; was het voorheen een ‘beloning’ om naar de plusgroep te mogen, nu moet je een probleem hebben om naar de plusgroep te mogen waardoor onder andere ouders minder druk zetten om hun kind naar de plusgroep te krijgen. Na een half jaar wordt de ontwikkeling van de leerlingen gemonitord en wordt een beslissing genomen over stoppen of doorgaan.

De leerlingen uit groep 4 komen nog niet in aanmerking voor de plusgroep, de leerkracht probeert wel in de groep d.m.v. compacten (nog niet zo uitgebreid in deze fase van groep 4) en het aanbieden van verrijkingsstof de leerlingen die meer in hun mars hebben uit te dagen. De leerkracht noemt B als de ‘beste kandidaat’ voor de plusgroep als dat nu al zou kunnen. Hij heeft een intelligentieonderzoek gehad en de uitkomst daarvan is dat hij hoogbegaafd is met een IQ van 132. De leerkracht geeft hem nu al wel extra werk voor taal, maar omdat zijn schoolprestaties niet heel goed zijn vindt zij het naar de andere leerlingen, die vaak beter presteren dan B, toe niet ‘eerlijk’ om B vaker extra werk te geven. Hij moet wel laten zien dat hij het reguliere werk ook goed kan maken.

J en R worden ook door de leerkracht genoemd als (zeer) begaafd, vooral op het gebied van rekenen. Hen overweegt zij binnenkort op rekengebied ander, uitdagend werk te geven.

E wordt in eerste instantie niet speciaal door de leerkracht genoemd. Van de meisjes is F opgevallen, P zeker niet. P is in haar gedrag nog heel erg jong (hoewel de uitkomst van Vison geen bijzondere uitkomsten laat zien) en komt nu zeker niet in aanmerking voor ander werk.

Van de leerlingen van groep 8 zijn er drie leerlingen die bij wie de leerkracht de extra uitdaging van een plusgroep en de aandacht voor werkhouding ed goed vindt passen: M (was tijdens de observatie afwezig), K en D. K gaat er in overleg met zijn ouders niet heen omdat hij al zeer veel tijd/energie besteedt aan sport. D volgt een individueel begeleidingstraject vanwege sociaal-emotionele problematiek en zou niet gebaat zijn bij nog een extra aanpak/omgeving/begeleider. N en B hebben voldoende uitdaging in de eigen groep.

Met de veranderde opzet van de plusgroep is de groep leerlingen die buiten de eigen groep verrijking en verbreding krijgt aangeboden kleiner geworden en wordt van de leerkrachten verwacht dat ze hiervoor in hun eigen groep ruimte creëren. Voor de (hoog)begaafde leerlingen uit groep 4 geldt sowieso dat ze niet buiten de groep onderwijs krijgen. Dat betekent voor deze leerkrachten dat zij extra alert moeten zijn op leerlingen die meer uitdaging nodig hebben om te voorkomen dat onderpresteren optreedt. Achteruitlopende cognitieve prestaties kunnen daar een signaal voor zijn, maar ook een slechtere werkhouding. In de huidige groep 4 geven B en P reden om alert te zijn, en ondanks zijn goede prestaties is ook J een leerling om nauwgezet te volgen, gezien de beoordeling van zijn werkhouding en gedrag.

Ook tijdens het 3<sup>e</sup> bezoek wordt er geobserveerd in groep 4 en 8. Net als tijdens het vorige bezoek is er gedurende de tijd van de observatie een klassikale rekenles in groep 8.

De leerkracht loopt met de leerlingen de uitleg en de te maken opgaven langs. Alle leerlingen doen de hele instructie mee en letten redelijk goed op. De leerkracht stelt veel verschillende vragen, zowel open als gesloten, waarmee hij de leerlingen als het ware de aanpak voordoet: waar gaat het hier over (grafieken lezen, bevolkingsgroei), wat is de titel, wat betekent dat, wat kun je uit de grafiek aflezen, klopt dat? Hij checkt of iedereen het begrijpt en meedoet door door de klas te lopen als de leerlingen een punt op de grafiek moeten aanwijzen, door verschillende leerlingen om een antwoord te vragen en door ernaar te vragen ('wie vindt dit kaartje nog lastig?'). Als een leerling niet oplet vraagt hij hem iets uit te leggen. Er is ruimte voor inbreng van leerlingen ('ik heb ergens gelezen dat er elke 2 seconden iemand dood gaat') en de vragen variëren in moeilijkheid (benoemt dat ook: 'nu een moeilijke vraag:')

De uitleg duurt een kwartier, daarna gaan de leerlingen aan het werk, 'kinderen die een taak hebben met plus en verder moeten daar ook weer een begin mee maken, vorige week is dat niet gelukt vanwege de toetsen'.

De geobserveerde les in groep 4 is eveneens een rekenles. De leerkracht begint met een 'spelletje' in handig rekenen op het bord. Er is een plankje getekend met 5 poortjes waar je knikkers door kunt rollen. Het middelste poortje levert 5 punten op, de twee buitenste poortjes elk 2 en de andere twee poortjes 3 en 4 punten. Aan de groep worden vragen gesteld zoals: hoeveel punten kun je op z'n meest halen met 5 knikkers, en op z'n minst, hoeveel punten haal je als je in elk poortje 1 knikker gooit. Steeds moeten leerlingen uitleggen hoe ze het snel hebben uitgerekend en wordt ook om een alternatieve manier gevraagd. Daarna worden de rekenboeken uitgedeeld en worden de opgaven besproken. De opgaven gaan over vermenigvuldigingen, er zijn flats getekend en daar moeten sommetjes bij verzonnen worden en uitgerekend om te bepalen hoeveel huizen er in een flat zitten (bv een flat van 3 verdiepingen en 5 huizen per verdieping). Het bespreken van de sommen gaat klassikaal, alle

leerlingen doen mee, de leerkracht stelt vragen aan de klas en aan specifieke leerlingen, waarbij ze ook herhaaldelijk aangeeft of het een moeilijke vraag is of niet ('de volgende vinden we vast niet zo moeilijk', 'nu een lastige'). Er is veel aandacht voor verschillende oplossingsstrategieën: 'hoe zou je dat oplossen', 'je mag zelf kiezen wat je het makkelijkst vindt'. Op een gegeven moment komt de vermenigvuldiging  $6 \times 4$  voor, dat is moeilijk want de tafel van 6 en van 4 zijn nog niet aan de orde geweest, hoe los je dat dan op? B komt met de suggestie om  $3 \times 8$  te doen omdat 'dat hetzelfde is'. De leerkracht is een beetje verbaasd over dit antwoord, keurt het goed, maar vraagt niet door hoe B hierop is gekomen. Daarna gaan alle leerlingen de sommen maken en wie klaar is gaat door met een extra werkblad/plustaak.

Er is alleen een nagesprek geweest met de leerkracht van groep 4, waarbij het verrassende antwoord van B aan de orde komt. B is gediagnostiseerd hoogbegaafd en niet voor elke leerkracht even makkelijk te hanteren. Deze leerkracht kan erg goed met hem overweg, ze laat blijken dat ze zijn (soms verrassende) antwoorden en invallen waardeert, hem begrijpt, maar ze spreekt hem ook aan op zijn 'plichten', hij wordt duidelijk anders behandeld dan andere leerlingen en blijkbaar werkt dat want hij gedraagt zich bij haar veel beter dan bij sommige andere leerkrachten.

Na 3 bezoeken en een aantal observaties in groep 4 en 8 overheerst het beeld van 2 ervaren, kundige leerkrachten die in staat zijn om in hun groep op een efficiënte manier het onderwijs te organiseren, betrokken zijn bij de leerlingen en een op leren gerichte sfeer weten te creëren. In het kader van de thematiek van excellente leerlingen en differentiatie roepen de observaties ook wel wat vragen op:

- In beide groepen is de instructie strikt klassikaal en doen alle leerlingen gedurende de hele instructie mee (tijdens de instructie wordt wel zo nu en dan gedifferentieerd in de gestelde vragen). Is dit voor alle leerlingen nodig, of zouden sommige leerlingen al eerder zelfstandig aan het werk kunnen?
- Hoe uitdagend is het pluswerk eigenlijk, is er echt sprake van moeilijkere stof die de echt slimme leerlingen uitdaagt of is het meer van hetzelfde alleen ietsje moeilijker? M.a.w. is het echt moeilijk, zodat zij na moeten denken over de manier waarop zij het aan gaan pakken en wat is de inhoud en de doelstelling ervan? Wat leren ze ervan, wat vind je dat ze ervan moeten leren en lukt dat ook?

Deze punten zijn in het 4<sup>e</sup> bezoek besproken met de ib-er, aangevuld met de manier waarop het extra werk wordt beoordeeld en geëvalueerd. Het vijfde bezoek betrof een presentatie in een teambijeenkomst waarin is besproken wat er het afgelopen schooljaar aan de orde is geweest en welke punten er nog liggen om de komende tijd aandacht aan te besteden.

## School I

Het centrale onderwerp bij de school is de implementatie van Levelwerk in de groepen. Tijdens het 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> bezoek aan de school heeft respectievelijk een teambijeenkomst over het onderwijs aan excellente leerlingen en het gebruik van Levelwerk daarbij en een gesprek met de ib-ers plaatsgevonden.

Tijdens de teambijeenkomst eind november is kort ingegaan op verschillende ‘typen’ (hoog)begaafde leerlingen en het onderwijs aan deze leerlingen. Daarna is aangegeven wat er kenmerkend is voor Levelwerk en hoe Levelwerk ingezet kan worden in dat onderwijs. Benadrukt is daarbij dat de meerwaarde van Levelwerk niet zit in de ‘inhoud’ van de materialen die in de boxen zitten, maar in de manier waarop daar mee gewerkt wordt, namelijk door veel aandacht te besteden aan planning, aanpak en reflectie. De moeilijkheidsgraad van het materiaal loopt zo hoog op dat de leerlingen echt geconfronteerd worden met iets dat zij niet een, twee, drie kunnen waarvoor ook zij, net als andere leerlingen bij de reguliere lesstof, moeten bedenken hoe ze het gaan aanpakken en niet moeten opgeven als het even niet lukt. Daarna is aangegeven hoe de planning voor de rest van dit schooljaar is. De eerste stap is nu dat leerkrachten Levelwerk bekijken en bestuderen en vervolgens een beperkt aantal leerlingen selecteren en een of meerdere materialen uit de box en plannen hoe en wanneer ze hiermee aan de slag willen gaan. Na de voorjaarsvakantie gaan leerkrachten en leerlingen daadwerkelijk met het materiaal aan de slag en worden de ervaringen en de voortgang twee maal besproken n.a.v. een aantal klassenbezoeken in groep 4 en 8.

In februari is gesproken met de ib-ers die dit schooljaar buiten de groep de leerlingen die met Levelwerk werken begeleiden. De ib-er voor de middenbouw werkt inmiddels met een paar leerlingen uit die bouw met Levelwerk, de ib-er voor de bovenbouw is in de voorbereidende fase om dit te gaan doen met leerlingen uit die bovenbouw. Wekelijks bespreekt de middenbouw-ib-er individueel gedurende een half uur met de kinderen hun vorderingen en de planning voor de komende week. Leerlingen zijn geselecteerd op basis van het SIDI-protocol, dat in de groepen 1 t/m 4 voor alle kinderen wordt ingevuld en vanaf groep 5 voor specifieke leerlingen. In het gesprek komt naar voren dat er grote verschillen zijn in wat verschillende leerkrachten in verschillende opeenvolgende jaren over leerlingen invullen. Hoe betrouwbaar is dit dan en wat zegt het over de betreffende leerling en de leerkrachten. Nu is de regel gehanteerd dat als een van de leerkrachten het kind als ‘opvallend’ signaleert dit dan wordt aangehouden, er wordt dus niet pas actie ondernomen als beide leerkrachten het erover eens zijn.

Overigens is de inschatting van leerkrachten van de capaciteiten van leerlingen in het algemeen wel een punt van discussie. De ervaring van de directie is dat veel leerkrachten aan de voorzichtige kant zijn bijvoorbeeld bij het geven van een advies voor voortgezet onderwijs, er wordt liever wat zekerheid ingebouwd dan dat leerkrachten een volmondig VWO-advies

geven. Ook is nu een ‘scheve’ verdeling te zien in het aantal leerlingen in de hoogste niveaugroep als we kijken naar de verschillende leerjaren: een relatief kleine groep in de hogere leerjaren en een relatief grote groep in de lagere leerjaren, terwijl het aantal leerlingen dat in aanmerking zou komen voor Levelwerk bijvoorbeeld in groep 8 weer heel hoog ligt (bijna alle leerlingen uit de hoogste niveaugroep). Misschien hebben in de afgelopen jaren slimme leerlingen onvoldoende uitdagend, passend onderwijs gekregen waardoor er sprake is van onderpresteren bij een deel van de leerlingen die nu in de hogere leerjaren zitten? Werden ze niet herkend of werd er niet adequaat op gereageerd? Als we de handleiding van Levelwerk aanhouden, dan zou in elk leerjaar 2 tot 5% van de leerlingen volledig met Levelwerk moeten kunnen werken (eigen leerlijn) en zou nog eens 5 tot 10% van de leerlingen gedeeltelijk met Levelwerk moeten kunnen werken. Deze veronderstelling zou gebruikt kunnen worden om na verloop van tijd het werken met Levelwerk te evalueren.

Zoals gezegd is er gekozen voor een organisatievorm waarbij de ib-er verantwoordelijk is voor de planning en de begeleiding van de Levelwerk-leerlingen. De groepsleerkrachten zijn wel op de hoogte van de planning en de inhoud van het werk van de leerlingen zodat die ook in hun eigen groep de leerling op weg kunnen helpen bij kleine ‘problemen’. Toch vraagt het ook van leerkrachten wel een aanpassing in hun handelen. De leerlingen moeten in de eigen groep de gelegenheid hebben om aan Levelwerk te werken (volgens de handleiding is 10 a 15 uur per week noodzakelijk om het schema aan te houden). Compacten van de basisstof is dus noodzakelijk, door basisstof te schrappen en leerlingen minder instructie te laten volgen kan tijd gecreëerd worden om aan Levelwerk te werken. Dit is voor veel leerkrachten moeilijk, ook hier signaleert de directie en de beide ib-ers grote voorzichtigheid bij leerkrachten ook als uit de (vooraf gemaakte) toets blijkt dat een leerling alle stof al beheerst. In de hogere leerjaren waarin langer in de niveaugroepen wordt gewerkt zal dit makkelijker verlopen dan in de lagere groepen waar de meeste tijd wordt doorgebracht in de eigen stamgroep.

Tenslotte is nog gesproken over de mogelijkheden om Levelwerkers samen te laten werken als de opdrachten daarvoor bedoeld zijn aangezien het op dit moment ook voorkomt dat er 1 leerling per leerjaar met Levelwerk werkt. In Levelwerk zitten met opzet samenwerkingsopdrachten omdat de vaardigheden die nodig zijn om samen te werken bij een deel van de (hoog)begaafde leerlingen niet zo goed ontwikkeld zijn. Maar zelden hebben zij de gelegenheid om samen te werken met gelijkgestemden waarbij ze geconfronteerd worden met iemand die net zo slim is als zichzelf. In de procesbegeleiding zal dit dan ook een punt van gesprek kunnen zijn, voorafgaand en na afloop van de opdracht.

Tijdens het 4<sup>e</sup> bezoek is er geobserveerd in groep 5 tijdens het werken met Levelwerk en aansluitend zijn de observaties nabesproken.

Van kwart voor 9 tot half 10 is er geobserveerd in groep 5c, in deze groep zit een Levelwerker: Di, daarna tot 10 uur in de tussenruimte waar Di en M samen werkten. Na de



pauze is er geobserveerd in groep 5b waar Da de leerling is die met Levelwerk werkt. Tenslotte is er tot 11:45 in de hoogste niveaugroep geobserveerd waar alledrie de Levelwerk-leerlingen zaten.

Aan het begin van de ochtend gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk (inloop). Di kan dan ook kiezen om aan Levelwerk te werken (of ze dat ook gedaan heeft heb ik niet goed kunnen zien). Daarna is er een kring en vervolgens een taalles (instructie en uitleg over de te maken opgaven). Om 9:30 precies, laat Di haar taalboek/schrift liggen en gaat ze haar map pakken en naar de tussenruimte. Ze haalt M op en samen gaan ze aan de slag met Denkwerk. Ze werken aan dezelfde bladzijde, maar wel elk in hun eigen boek. Het samenwerken beperkt zich tot het 'elkaar voorzeggen', ze maken een kruiswoordpuzzel en als een het antwoord weet zegt die het tegen de ander, beiden dragen bij aan de oplossing. Om 10 uur gaan ze terug naar de klas. De groep van Da is dan naar de gym, hij maakt dezelfde bladzijde daarna alleen in zijn eigen groep als de andere kinderen hun taalwerk maken. In de hoogste niveaugroep wordt eerst rekeninstructie gegeven, daarna worden de opgaven gemaakt. Wie klaar is gaat extra werk doen (automatiseren van cijfers of tafels, of rekenen op de computer).

Gedurende de observaties zijn verschillende aspecten van het onderwijs aan deze leerlingen, in het bijzonder het werken met Levelwerk, aan de orde gekomen die daarna in het nagesprek zijn besproken: het compacten in de groep, de tijd die aan Levelwerk besteed wordt, de inzet van een onderwijsassistent, de motivatie/inzet van de leerlingen en de verschillen daartussen.

Voorwaarde voor het werken met Levelwerk is het compacten van de reguliere lesstof, alleen als er geschrapt wordt in de reguliere lesstof is er voldoende tijd en 'ruimte' om structureel met Levelwerk aan de gang te gaan. Zowel voor de leerkrachten als voor de leerlingen moet het duidelijk zijn wat de leerlingen volgen en maken van de reguliere lesstof en wat ze van Levelwerk doen. Bij de rekenmethode die gebruikt wordt (Alles telt) is geen routeboekje meer beschikbaar omdat in de methode zelf de differentiatiemogelijkheden goed zijn aangegeven. Toch blijkt de ene leerkracht hier nog wel anders mee om te gaan dan de andere, zowel binnen de groepen 5 als over de andere leerjaren heen. Voor taal zijn er eveneens verschillen tussen leerkrachten, maar in het algemeen is de conclusie dat er eerder (te) weinig dan (te)veel gecompect wordt. Onduidelijkheid over wat deze leerlingen wel en niet hoeven te maken kan ook (mede) de oorzaak zijn van het feit dat met name M moeite heeft met het overslaan van onderdelen en het maken van ander werk dan de andere leerlingen in zijn groep. Het bespreken van de regels en gebruiken van compacten en het maken van afspraken daarover zou het werken met Levelwerk bouw- en schoolbreed 'gewoner' maken.

Concreet betekent dit dat er voor deze leerlingen twee planningen zijn die 'tegen elkaar' gezet kunnen worden: de planning van het reguliere werk en het Levelwerk zijn complementair, wat betreft inhoud, maar ook wat betreft organisatie. Dat betekent ook dat als de drie leerlingen uit de drie groepen 5 's ochtends een half uur met z'n drieën buiten de groep werken, er in de

groep geen activiteiten zijn die voor hen ook noodzakelijk zijn. En het betekent dat deze leerlingen in hun eigen groep met Levelwerk aan de slag gaan als het extra werk van de andere leerlingen met name automatiseringsoefeningen zijn.

De drie leerlingen, die jammer genoeg in 3 verschillende groepen 5 zitten zijn geselecteerd op basis van cognitieve toetsen en het SIDI-protocol. Ze verschillen echter wel erg in hun aanpak: Da is het minst gefocust en komt heel jong over. Di en M zijn geconcentreerder en met name M doet ook in de groep goed mee. Di houdt zich wat meer op de vlakte. Geen van drieën zijn ze heel snel klaar als er in de hoogste niveaugroep gerekend wordt, M doet wel enthousiast mee met de instructie. Da is zelfs uitgesproken laat klaar met zijn rekenwerk, hij gaat eerst op zoek naar een puntenslijper en zit herhaaldelijk wat voor zich uit te staren. Leerkrachten moeten zich er goed bewust van zijn dat het bij deze leerlingen vaak niet goed mogelijk is om aan de betrokkenheid tijdens de instructie af te lezen of de leerlingen de stof beheersen, ook vragen die tijdens de instructie gesteld worden hoeven door deze leerlingen niet altijd goed te worden beantwoord omdat hun gedachten afdwalen en ze dan de vraag niet horen. Bij het ophalen van de voorkennis kunnen ze al de indruk krijgen dat de instructie niet voor hen bestemd is omdat ze al wel weten waar het over gaat, waardoor ze er met hun aandacht niet bij zijn.

Di en M vinden het Levelwerk over het algemeen leuker dan dat wat ze in de groep moeten doen. Aandachtspunt hierbij is het in de gaten houden van de motivatie, als kinderen afhaken omdat ze zeggen het te moeilijk te vinden moet de leerkracht extra alert zijn. De bedoeling van Levelwerk is nu juist dat het moeilijk is, maar omdat deze leerlingen vaak gewend zijn makkelijke opdrachten te dienen en het dus goed te doen, schrikt dat sommige leerlingen af.

Voor het begeleiden van het groepje kinderen dat aan Levelwerk werkt gaat een onderwijsassistent ingezet worden (van het rugzakje van M). Omdat de assistent hiermee geen ervaring heeft is het zeer belangrijk haar daarin te scholen en te sturen. Welke interventies zijn wel en niet bevorderlijk voor deze leerlingen?

Heel kort is vervolgens gesproken over het nakijken, beoordelen en evalueren van het Levelwerk. Juist deze leerlingen moeten in staat zijn om op een goede manier zelf hun werk na te kijken en op die manier medeverantwoordelijk te zijn voor de beoordeling daarvan. Ook wat betreft dit punt is het aansluiten bij de gewoonten in de groep belangrijk evenals de doorlopende leerlijn over leerjaren heen. Wanneer laat je leerlingen zelf nakijken en welke regels hanteer je hiervoor?

Tijdens het 5<sup>e</sup> bezoek is ten slotte gesproken met een aantal leerlingen over hun ervaring met het werken met Levelwerk. Op school I is er veel ervaring met het indelen van leerlingen in niveaugroepen waarin leerlingen in relatief homogene groepen werken. Binnen de hoogste

groep zouden de beste leerlingen dus in principe in aanmerking moeten komen voor het werken met Levelwerk. Veel leerlingen uit die groep die vorig jaar met Levelwerk hebben gewerkt zijn er enthousiast over, ze hebben een duidelijke voorkeur voor bepaalde boekjes, vinden bepaalde boekjes moeilijker dan andere boekjes, maar ze werken er serieus aan. Door bijna alle leerlingen worden overigens de makkelijkste boekjes ook het leuks gevonden ('ik had gehoopt dat Levelwerk makkelijker zou zijn').

Dat serieus werken geldt niet voor allemaal. Tijdens de observaties en gesprekken heb ik meerdere leerlingen gezien waarvan je je af kunt vragen of dit voor hen de beste keus is. Leerlingen die bijvoorbeeld de moeilijkste onderdelen standaard overslaan, overschrijven of zomaar wat opschrijven. Omdat leerlingen zelf het werk nakijken (wat op zichzelf passend is bij deze groep leerlingen) is dit achteraf niet/nauwelijks na te gaan. Met name de opgaven waarbij leerlingen een antwoord moeten verklaren, beargumenteren of toelichten worden door deze leerlingen niet/onvoldoende gemaakt terwijl (of omdat) die een beroep doen op begrip en inzicht. De eigen groepsleerkracht is met name gericht op de leerlingen die aan de reguliere taken bezig zijn waardoor de Levelwerkers hun eigen gang kunnen gaan.

Dit roept de vraag op of de selectie juist is, hoe je er achter komt of een leerling geschikt is voor levelwerk, of je een leerling kunt 'helpen' om geschikt te worden, wat je doet met een leerling waarvan je het vermoeden hebt dat hij/zij het in principe wel moet kunnen maar niet doet (is er sprake van faalangst waardoor de moeilijkste taken worden overgeslagen, is het echt te moeilijk, is de leerling gemakzuchtig)? Om daarachter te komen is er meer nodig dan een gesprekje eens per week waarbij besproken wordt hoe ver een leerling is gekomen. De begeleider moet daarvoor het materiaal door en door kennen, weten welke leerdoelen erachter zitten en weten wat de kritische vragen zijn bij een bepaalde taak.

Bovendien roept het de vraag op waarom een leerling dan toch bij de Levelwerkers wil horen, wat is daarvan het voordeel voor de leerling.....? Dat je niet mee hoeft te doen met die saaie lessen, dat je de vrijheid hebt om met je vrienden een beetje aan te rommelen omdat het werk toch niet echt wordt nagekeken en beoordeeld?

Op basis van de ervaringen van dit schooljaar waarin de ib-ers de organisatie van het werken met Levelwerk en de individuele begeleiding van de kinderen op zich hebben genomen is voor het volgende schooljaar een aantal andere keuzes gemaakt.

- In de bovenbouw (groepen 7 en 8) blijken de leerlingen zich behoorlijk goed zonder veel begeleiding/instructie op inhoud te kunnen redden. De begeleiding moet zich vooral richten op planning en aanpakstrategieën. Daarom kiezen we er voor dat Levelwerk onderdeel gaat uitmaken van het standaard lesaanbod in de hoogste niveau groepen. De leerkracht verzorgt dit als alternatief voor de 'keuzecursussen' die zij nu hebben aangeboden. De leerkrachten worden hierin begeleid door een gespecialiseerde leerkracht op dit terrein.

- In de middenbouw en onderbouw gaat een gespecialiseerde leerkracht de begeleiding buiten de groep op zich nemen.

Het inzetten van gespecialiseerde begeleiders voor de begeleiding van leerkrachten en leerlingen is een logische vervolgstap na een eerste jaar waarin ‘geëxperimenteerd’ is met de inzet van Levelwerk. In het eerste jaar is duidelijk gebleken dat er een aantal samenhangende ‘kritieke punten’ is namelijk de selectie van leerlingen voor het werken met Levelwerk en de vraag hoe om te gaan met leerlingen die het niet kunnen/willen/bij wie het niet lukt en het nakijken, beoordelen, en evalueren.

Overigens is hieruit ook een aandachtspunt voor de begeleiding uit te halen; niet alleen plannen en de voortgang zijn belangrijk om te bespreken maar ook vaardigheden zoals beredeneren, beargumenteren (hoe doe je dat eigenlijk?). Ook het nakijken van elkaars werk, elkaar feedback geven en het opstellen van criteria kunnen heel goed geoefend worden in de begeleidingstijd.

Ten slotte is het misschien zinvol om na te denken over de ‘verhouding’ tussen en de prioritering van het reguliere werk, de keuzecursussen en Levelwerk. Ik merkte dat veel leerlingen de keuzecursussen wel leuk vinden maar dat dat in het gedrang komt omdat ze (ook) Levelwerk af moeten hebben. Wat gaat nu voor? En is dat voor leerlingen ook duidelijk? Is er kans dat leerlingen Levelwerk afraffelen of minder interessant gaan vinden omdat ze eigenlijk liever aan hun keuzecursus willen werken?

Terugkijkend op het afgelopen jaar concludeert school I dat het werken met Levelwerk al heel gewoon is geworden en redelijk goed bevalt, maar dat op verschillende terreinen de ‘balans’ nog niet optimaal is: welke leerlingen zijn ‘geschikt/(nog) niet geschikt’ voor Levelwerk, welke prioriteit heeft Levelwerk, hoeveel inzet/fte mag Levelwerk kosten in vergelijking met de inzet voor andere groepen leerlingen, hoeveel begeleiding/instructie is er wenselijk/nodig en wat zijn dan belangrijke onderwerpen?

#### *4.1.4 Samenvatting van de ontwikkelingen gedurende het schooljaar*

In deze paragraaf wordt kort teruggekeken naar de ontwikkelingen in het schooljaar. In hoofdstuk 5 wordt dit systematisch gedaan naar aanleiding van de onderzoeksvragen.

Op alle scholen is in de loop van het jaar een ontwikkeling te zien geweest waarbij de meest uitgesproken ontwikkelingen te zien waren op de scholen die met alle groepen meededen en/of de scholen met een actief participerende directie (bijvoorbeeld school B). Op alle scholen hebben alle deelnemende leerkrachten of een deel daarvan daadwerkelijk in hun groep geëxperimenteerd met het aanbieden van ander werk aan (hoog)begaafde leerlingen. Zowel de leerkrachten als (bijna) alle leerlingen – en in enkele gevallen ook de ouders – waren bijzonder positief over het resultaat. Het meest expliciet hierin was wel leerling K op school F. Bij enkele leerkrachten (bijvoorbeeld van groep 4 op school E) is in de loop van het jaar geen

enkele ontwikkeling te zien geweest. Misschien was dat bij de huidige leerlingpopulatie inderdaad niet aan de orde, maar waarschijnlijker is dat deze leerkrachten hun handen vol hebben aan de basisvoorwaarden voor een goede les, waardoor zij niet aan de meer complexe lesactiviteiten toekomen.

In tabel 4.1 is heel globaal met behulp van een aantal kenmerken een typering gegeven van de 9 scholen en de doorgemaakte ontwikkeling.

Tabel 4.1 Typering van de 9 scholen en hun ontwikkeling

School	Participerende directie	Mate waarin leerkrachten over basisvaardigheden beschikken	Ontwikkeling op leerkrachtniveau
A	Nee, ib-er verantwoordelijk voor organisatie, weinig inhoudelijke bemoeienis	Variërend van redelijk tot onvoldoende	Ja, 2 lk hebben een begin gemaakt, 1 lk heeft handen vol aan basis
B	Ja, binnen en buiten de bezoeken actief sturend en inhoudelijk geïnteresseerd, participeerde in observaties en nabesprekingen	Variërend van goed tot matig	Ja, meerdere lkn hebben in hun groep geëxperimenteerd, 1 lk heeft handen vol aan basis en geeft aan dat er geen leerlingen behoefte hebben aan meer uitdaging dan dat nu geboden wordt
C	Nee, ib-er soms aanwezig	Voldoende, maar deels erg leerkracht-gestuurd	Nee, hoogstens bewustwording, in praktijk is nauwelijks iets uitgetoetst/veranderd
D	Nee, eenmaal aanwezig bij nabespreking	Variërend van goed tot matig	Ja, 1 van de 2 betrokken leerkrachten heeft zich sterk ontwikkeld, de andere voldeed al goed
E	Nee	Variërend van goed tot redelijk	Ja, 1 van de 2 betrokken leerkrachten heeft enigszins geëxperimenteerd in de eigen groep, de andere niet en zag daarvan niet de noodzaak en niet de mogelijkheden
F	Ja, in combinatie met ib-er die zelf ook participerende leerkracht was	Ja, zeer goed tot ruim voldoende	Ja, alle leerkrachten hebben werkwijze ingevoerd in de groep, blijvend resultaat
G	Nee, wel sterk betrokken ib-er met intensief contact met directie, wel nagesprek met directie	? onvoldoende zicht op gekregen om een inschatting te maken	Ja, werkwijze is schoolbreed ingevoerd, implementatie in de groepen is onzeker/wisselend
H	Nee, wel sterk betrokken ib-er met intensief contact met directie	Goed, maar aan de 'traditionele' kant	Nee, inzet was m.n. op schoolniveau, via ib-er, implementatie in de groepen is onzeker/schoolaangelegenheid
I	Nee, wel sterk betrokken ib-ers met intensief contact met directie	Goed	Ja, werkwijze is schoolbreed ingevoerd, implementatie in de groepen is onzeker/schoolaangelegenheid

## 4.2 Ontwikkeling op basis van de kwantitatieve data

In 2010 vulden 793 respondenten (79% van alle leerkrachten op alle Streef scholen) de vragenlijst voor de voormeting in, in 2011 vulden nog eens 79 later geworven respondenten de voormeting in. In 2012 vulden 634 respondenten (55%) de nameting in, 447 respondenten

vulden de voor- en de nameting in en in het totaal hebben 1059 respondenten een- of tweemaal de vragenlijst ingevuld. Bij de voormeting in 2011 en bij de nameting is onderscheid gemaakt tussen respondenten die directeur of intern begeleider zijn en respondenten die groepsleerkracht zijn of directeur/intern begeleider en structureel minimaal 4 dagdelen voor de groep staan. Deze laatste groep wordt hierna aangeduid als leerkracht. In deze rapportage wordt alleen gebruik gemaakt van de resultaten van de leerkrachten die de voormeting en/of de nameting hebben ingevuld (N=884).

Van deze respondenten heeft ongeveer de helft actief deelgenomen aan een van de deelprojecten van Streef, de andere helft heeft niet actief deelgenomen maar werkt op een school waarvan andere leerkrachten wel hebben deelgenomen. Om het effect van deelname aan ‘Differentiatie en excellentie’ na te gaan zijn de leerkrachten opgedeeld in 3 groepen: een ‘experimentele’ groep met actieve deelnemers waarvan verwacht kan worden dat deelname hun attitude en gedrag heeft kunnen veranderen, een controlegroep van leerkrachten die niet actief aan dit deelproject hebben deelgenomen en een groep ‘verwijderd’ van leerkrachten die niet aan dit deelproject hebben deelgenomen terwijl hun collega’s wel meededen. Deze groep leerkrachten is niet geschikt om in de experimentele groep geplaatst te worden, maar de kans op ‘besmetting’ is ook te groot om hen in de controlegroep mee te nemen.

In Tabel 4.2 is een overzicht gegeven van de aantallen leerkrachten in de verschillende groepen. Omdat er slechts 9 scholen hebben meegedaan aan ‘Differentiatie en excellentie’ is de experimentele groep aanmerkelijk kleiner dan de controlegroep. Verschillen binnen de controlegroep zullen daarom eerder significant zijn dan verschillen binnen de experimentele groep en vergelijkingen tussen de experimentele groep en de controlegroep zullen ook niet snel een significant verschil laten zien. De resultaten in deze paragraaf zullen dan ook voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden en beschouwd worden als aanvullend op de casestudie.

Tabel 4.2      Aantal leerkrachten in ‘experimentele’ en controlegroep

	Alleen voormeting	Alleen nameting	Voor- en nameting	Totaal
‘Experimentele’ groep	3	3	27	33
Controlegroep	400	121	305	826
Verwijderd	12	0	13	25
Totaal	415	124	345	884

In de vragenlijst zijn vragen opgenomen die betrekking hebben op alle onderwerpen die in Streef aan de orde komen: referentieniveaus, opbrengstgericht werken en excellentie. In Deunk e.a (2011) is een verantwoording gegeven van de achtergrond, inhoud, betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst en de resultaten op de voormeting in 2010 over alle leerkrachten en scholen heen. In Deunk e.a. (in voorbereiding) wordt de nameting met de voormeting vergeleken, worden verschillen getoetst en worden de resultaten in relatie

gebracht tot vorderingen van leerlingen. Hier komen met name de variabelen aan de orde die te maken hebben met de onderwijs aan excellente leerlingen.

In Tabel 4.3 wordt eerst gekeken naar het idee van leerkrachten over het aantal (uitgedrukt in percentage van het aantal leerlingen in de groep) leerlingen dat excellent is. Daarin is te zien dat dat percentage voor taal en rekenen in groep 1 en 2 schommelt rond de 15%, voor de verschillende vakgebieden in groep 3 tot en met 8 rond de 20%. Er is geen verschil tussen 2010 en 2012 en geen verschil tussen de experimentele en de controlegroep.

Tabel 4.3 Gemiddeld percentage excellente leerlingen

	2010		2012	
	Exp	Controle	Exp	Controle
Leerjaar 1&2 taal	13	17	10	14
Leerjaar 1&2 rekenen	14	16	9	13
Leerjaar 3 technisch lezen	15	20	17	19
Leerjaar 3 rekenen	20	19	17	16
Leerjaar 4&5 technisch lezen	25	21	19	19
Leerjaar 4 t/m 8 begrijpend lezen	21	16	26	14
Leerjaar 4 t/m 8 reken	21	19	23	17

Ook het aantal leerlingen op een individuele leerlijn (extreem zwakke of extreem goede leerlingen) verandert niet tussen 2010 en 2011. Het varieert tussen de 3% en 7% en de experimentele groep wijkt niet af van de controlegroep. Deze resultaten wijzen erop dat de groep scholen die aan ‘Differentiatie en excellentie’ heeft deelgenomen niet afwijkt van de groep scholen die voor een ander deelproject heeft gekozen wat betreft het aandeel excellente leerlingen.

In Tabel 4.4 (zie de bijlage voor een korte toelichting op de inhoud van de schalen en indexen, de schaal Metacognitie en de onderste drie variabelen over differentiatie worden verder nader toegelicht vanwege de inhoudelijke overlap met de problematiek in de case-studies) is weergegeven wat de resultaten van de experimentele en controlegroep zijn in 2010 en 2012 en hoe groot de groei, dan wel daling is, tussen 2010 en 2012. Daarbij is ook steeds aangegeven of de experimentele groep en de controlegroep verschilden in 2010, of ze verschilden in 2012 of de experimentele groep vooruit of achteruit is gegaan tussen 2010 en 2012, of de controlegroep vooruit of achteruit is gegaan tussen 2010 en 2012 en ten slotte of het verschil tussen 2010 en 2012 anders was voor de experimentele groep dan voor de controlegroep, met andere woorden, of een groei of daling in de experimentele groep wel of niet ook bij de controlegroep zichtbaar is en dus niet toegeschreven kan worden aan deelname aan ‘Differentiatie en excellentie’.

Omdat de waarden in de kolom 2010 en 2012 steeds betrekking hebben op alle leerkrachten die in dat jaar de vragenlijst hebben ingevuld en de waarden in de kolom ‘verschil’ alleen op

de leerkrachten die de vragenlijst in 2010 en 2012 hebben ingevuld is de verschilscore niet exact het verschil tussen de waarde in de kolom 2010 en de waarde in de kolom 2012.

Op geen van de schalen en indexen verschilt de experimentele groep in 2010 of in 2012 van de controlegroep en op geen enkele schaal of index verschilt de groei of de daling in de experimentele groep van die in de controlegroep. Wel is op vrij veel schalen bij de controlegroep een stijging van de uitkomst te zien. Dit heeft te maken met het feit dat veel leerkrachten uit de controlegroep mee hebben gedaan aan het deelproject rond opbrengstgericht werken, met name de stijging op de attitude ten aanzien van opbrengstgericht werken, op het gebruik van leerling- en groepsrapporten en op het vergelijken van resultaten op verschillende manieren (Breed kader) lijkt samen te hangen met deelname aan dat deelproject.

Tabel 4.4 Uitkomsten op de schalen en indexen

	2010		2012		2012-2010		Verschil tussen exp en controle in verschilscore significant?
	Exp	Controle	Exp	Controle	Exp	Controle	
Samenwerken	2,75	2,48	2,29	2,50	-0,36	-0,02	Nee
Reflectie <sup>4</sup>	2,34	2,47	2,64	2,60	0,14	0,08	Nee
Beroepsattitude <sup>4</sup>	4,33	4,19	4,38	4,39	0,15	0,14	Nee
Metacognitie <sup>3</sup>	3,79	3,94	3,94	3,98	0,24	0,01	Nee
Basisvaardigheden <sup>4</sup>	3,43	3,52	3,46	3,58	-0,06	0,10	Nee
Explicitering doelen	2,18	2,07	2,04	2,33	-0,30	0,13	Nee
Attitude opbrger werken <sup>4</sup>	2,56	2,59	2,78	2,83	0,26	0,14	Nee
Breed kader <sup>4</sup>	2,55	2,30	2,15	2,58	-0,60	0,26	Nee
Waarde toets	3,39	3,19	3,24	3,30	0,06	0,01	Nee
Rapport <sup>4</sup>	3,08	3,04	3,27	3,52	0,13	0,37	Nee
Dif_niveau	1,40	1,64	1,75	1,71	0,33	0,10	Nee
Dif_actie	1,92	1,99	2,04	1,93	-0,13	0,01	Nee
Dif_attitude	1,96	1,86	2,00	1,97	0,18	0,08	Nee

1=in 2010 is er een verschil tussen de exp en de controlegroep

2=in 2012 is er een verschil tussen de exp en de controlegroep

3=het verschil tussen 2010 en 2012 is significant voor de experimentele groep

4=het verschil tussen 2010 en 2012 is significant voor de controlegroep

Op een van de schalen is ondanks de kleine groep respondenten een stijging van de uitkomst in de experimentele groep te zien, namelijk op de schaal Metacognitie. Om een indruk te geven van de inhoud van deze schaal zijn de items opgenomen in Tabel 4.5. Beschouwen we de schaal als geheel dan is, gezien de inhoud van het deelproject waarin de zelfstandigheid en de zelfverantwoordelijkheid van met name excellente leerlingen wel een belangrijk onderwerp was, de vooruitgang op deze schaal wel te verklaren. Juist voor deze doelgroep zijn deze aspecten belangrijk. Het aanbieden van moeilijker werk zou hen moeten stimuleren om zelfstandig naar een aanpak te zoeken en moet ertoe leiden dat ze plezier blijven houden in leren. Slechts op 1 item is het verschil tussen de experimentele en de controlegroep in



verschilscores tussen 2010 en 2012 significant; Ik vind het belangrijk dat leerlingen leren om zelfstandig over dingen na te denken en hun eigen oordeel te vormen. De leerkrachten in de experimentele groep gaan op dit item meer vooruit dan de leerkrachten uit de controlegroep. Aan deze uitkomsten mag niet te veel aandacht worden geschonken omdat bij het toetsen van zoveel verschillen op basis van kans enkele verschillen significant zullen zijn.

Tabel 4.5 Items van de schaal Metacognitie

Ik vind dat leerlingen in principe heel goed in staat zijn om zelfstandig te werken
Ik denk dat leerlingen tot een beter resultaat komen als ze een zekere vrijheid hebben in hun manier van werken
Ik vind dat leerlingen maar half hebben geleerd wanneer zij niet leren om zelf hun leerprestaties te beoordelen <sup>1</sup>
De beste manier om leerlingen te helpen is volgens mij door hen te stimuleren om zelf dingen uit te zoeken
Ik vind het belangrijk dat leerlingen leren om zelfstandig over dingen na te denken en hun eigen oordeel te vormen
Ik denk dat door het aanleren van strategieën leerlingen beter leren hoe zij hun kennis in een andere context moeten toepassen
Het beste wat ik een leerling kan leren, is hoe hij of zij kan blijven leren
Ik vind dat leerlingen meer nodig hebben dan kennis alleen: zij moeten op school ook vaardigheden aanleren en een positieve houding tav leren ontwikkelen <sup>1</sup>

In de variabelen die in Tabel 4.4 genoemd worden op het gebied van differentiatie (dif\_niveau, dif\_actie en dif\_attitude) komt expliciet aan de orde hoe leerkrachten denken over en omgaan met de betere leerlingen. Deze variabelen worden hier nader bekeken. In Tabel 4.5 is te zien hoe de experimentele groep en de controlegroep differentiëren ten aanzien van de goede leerlingen en in Tabel 4.7 is weergegeven wat zij doen als uit een toets blijkt dat een leerling de stof goed heeft begrepen.

De vragen uit Tabel 4.6 zijn alleen in 2012 afgenomen en kunnen daarom niet vergeleken worden met de voormeting.

Tabel 4.6 Differentiatie-activiteiten voor goede leerlingen (in percentages)

		Rek			Begr12		
		(vrijwel) nooit	Soms	Meestal	(vrijwel) nooit	Soms	Meestal
Ik laat alle leerlingen, ook de goede, mijn basisinstructie volledig volgen	Exp	20	60	20	0	56	44
	Ctr	15	41	44	9	28	63
Ik laat mijn lln zelf bepalen of ze mijn instructie volgen of zelfstandig aan het werk gaan.	Exp	40	40	20	67	22	11
	Ctr	42	51	7	57	39	4
Ik laat lln werken aan andere vakken wanneer zij klaar zijn met hun opdrachten	Exp	10	70	20	11	56	33
	Ctr	28	35	37	19	39	42
Ik laat de lln iets voor zichzelf doen wanneer zij klaar zijn met hun opdrachten	Exp	70	30	0	67	33	0
	Ctr	56	38	6	51	41	8
Ik geef lln verrijgingsstof als zij klaar zijn met hun opdrachten	Exp	0	10	90	0	56	44
	Ctr	4	30	65	14	46	40
Ik laat goede lln minder opgaven maken dan de rest van de klas	Exp	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>80</b>	22	56	22
	Ctr	<b>27</b>	<b>39</b>	<b>35</b>	47	37	16

In 2012 verschilt de experimentele groep alleen van de controlegroep op het item ‘Ik laat goede leerlingen minder opgaven maken dan de rest van de klas’.

Uit tabel 4.7 blijkt dat er op de activiteiten die een leerkracht kan ondernemen als uit een toets blijkt dat een leerling de stof beheerst nauwelijks verschuivingen zijn tussen 2010 en 2012 en dat de controlegroep daarin niet verschilt van de experimentele groep. Het aanbieden van verrijkingstof wordt zeer veel gedaan, vooruitwerken in het volgende blok nauwelijks. In het deelproject bleek wel duidelijk dat er grote verschillen zijn in de wijze waarop er wordt omgegaan met verrijkingstof en de soort verrijkingstof die wordt aangeboden. Deze verschillen komen in deze vraag niet tot uiting. Overigens blijkt uit een andere vraag dat in 2010 ongeveer 70% van de leerkrachten de toetsen van de leerlingen die een A+ scoren nader bestudeert en in 2012 ongeveer 80%. Deze vooruitgang is echter niet significant. De toetsen van de leerlingen die een A scoren worden door ongeveer 20% van de leerkrachten nader bestudeerd.

Tabel 4.7 Differentiatie-activiteiten nadat een leerling de toets goed heeft gemaakt

	2010		2012		2012-2010		Verschil tussen exp en contr in verschillscore significant?
	Exp	Contr	Exp	Contr	Exp	Contr	
Ik bespreek de toetsresultaten met de leerling	1,73	1,90	1,92	1,98	-0,17	0,26	Nee
Ik geef de leerling verrijkingstof zoals die in de methode aangeboden wordt	2,79	2,62	2,67	2,73	-0,22	0,12	Nee
Ik laat de leerling alvast met opgaven uit het volgende blok beginnen	1,64	1,69	1,61	1,49	-0,29	-0,12	Nee
Ik zoek zelf extra stof voor de leerling, bijvoorbeeld van internet of losse werkbladen	2,36	2,44	2,54	2,41	-0,10	-0,03	Nee
Ik laat de leerling iets doen dat niets te maken heeft met de stof die hij of zij nu goed beheerst	2,27	1,83	2,08	1,84	-0,25	0,07	Nee

Hoewel de kwantitatieve analyse van de vragenlijst niet veel zeggingskracht heeft omdat de experimentele groep maar zeer klein is in vergelijking met de controlegroep onderstrepen de resultaten ervan wel de grote lijn uit de case-studies: (bijna) alle scholen bieden naar hun idee verrijkingstof aan, ze zijn zich bewust van de aanwezigheid van (hoog)begaafde leerlingen en vinden dat ze deze leerlingen iets extra's moeten bieden. Bij de experimentele groep zien we een vooruitgang op het compacten en het nadenken over de doelstellingen.

---

## 5 Conclusies en aanbevelingen

### 5.1 Achtergrond en opzet van het onderzoek

Vanaf 2007, het jaar waarin in de Kwaliteitsagenda Scholen voor morgen het onderwijsbeleid voor het primair onderwijs voor de volgende jaren werd beschreven, neemt de aandacht voor de (zeer) goede leerling toe. Jarenlang lag de belangrijkste zorg van de meeste basisscholen bij de zwakke, risicoleerling. In internationale peiling van het reken- en leesniveau van leerlingen in groep 6, waarvan de afname in 2011 was laten dit ook duidelijk zien: in vergelijking andere landen die gemiddeld ongeveer hetzelfde peil behalen als Nederland bereikt maar een klein percentage leerlingen (3 tot 7%) het hoogste niveau. Bovendien is dit percentage nog gedaald in vergelijking met vorige peilingen. Bijna alle leerlingen behalen in ieder geval het minimumniveau, voor lezen zelfs 100%. In de discussies die op de publicatie van deze resultaten volgden werd de nadruk op de zwakke leerling vaak genoemd als belangrijkste reden. Leerkrachten zouden de didactische aanpak die goed is voor zwakkere leerlingen voor de hele groep gebruiken waardoor de goede leerlingen te weinig uitgedaagd wordt. Er wordt teveel voorgedaan en herhaald en er wordt te weinig een beroep gedaan op eigen oplossingen, inbreng, reflectie, originaliteit en creativiteit. Ook het opleidingsniveau van de leerkrachten wordt genoemd als een van de oorzaken.

Om dit en andere speerpunten uit de Kwaliteitsagenda, en later het Actieplan Basis voor Presteren te onderzoeken is het samenhangende onderzoeksprogramma ‘Streef’ opgezet. Streef bestond uit 3 deelprojecten waarin leerkrachten getraind en begeleid werden in het gebruiken van referentieniveaus, opbrengstgericht werken en onderwijs aan excellente leerlingen. Alle scholen die aan een van die deelprojecten deelnamen, participeerden ook in het onderzoeksdeel van Streef waarin leerkrachten tweemaal werden bevraagd en vijf keer toetsresultaten van leerlingen werden verzameld. Het deelproject waarin excellente leerlingen centraal stonden was een casestudie waaraan 9 scholen meededen die een schooljaar lang gevolgd werden door de onderzoekers die de rol van de ‘critical friend’ aannamen. In elk bezoek werd er in de groepen geobserveerd en werden de observaties nabesproken waarbij er verbeterpunten voor de komende periode werden besproken.

Daarbij stond de volgende onderzoeksvraag centraal:

- Welke activiteiten ondernemen scholen om excellentie (niet alleen cognitief opgevat) bij leerlingen te bevorderen en is er een samenhang met de ontwikkeling van leerlingen?

Meer specifiek kwamen de volgende vragen aan bod:

1. Op welke dimensies onderscheiden leerkrachten talenten bij leerlingen en welke instrumenten zetten ze vervolgens in om deze daadwerkelijk te kunnen onderscheiden?
2. Welke talenten onderscheiden ouders bij hun kinderen, en hoe vinden ze dat het onderwijs daarmee omgaat?

3. Hoe vindt differentiatie gericht op het omgaan met bijzondere talenten in de dagelijkse onderwijspraktijk plaats?
4. Hoe ervaren betrokken leerlingen de speciale onderwijsarrangementen?
5. Wat zijn de gevolgen voor de ontwikkeling van de betrokken leerlingen?

## 5.2 Samenvatting van de resultaten en conclusies en discussie

In deze paragraaf worden de resultaten samengevat en bediscussieerd aan de hand van de 5 bovenstaande onderzoeksvragen. Vraag 1 en 2 zijn samengenomen in 5.2.1, vraag 3 wordt in 5.2.2 besproken en vraag 4 en 5 in 5.2.3. In 5.2.4 wordt een aantal aanvullende discussiepunten besproken die niet direct betrekking hebben op een van de onderzoeksvragen. In 5.3 worden aanbevelingen voor het beleid en de praktijk gedaan.

### 5.2.1 *Herkennen, signaleren en diagnosticeren*

In deze paragraaf worden onderzoeksvraag 1 en 2 beantwoord naar de manier waarop leerkrachten en ouders excellentie herkennen en signaleren. Bekend is dat ouders in het debat over excellentie een belangrijke rol in. Soms staan ouders en school tegenover elkaar. Sommige ouders overschatten hun kind in de ogen van de school en eisen van de school om bijzondere aandacht aan het kind te geven omdat het in hun ogen hoogbegaafd is en de school dit niet ziet en/of er niets mee doet. In de ogen van ouders wordt op school niet het beste uit hun kind gehaald en leidt dit er toe dat het kind niet met plezier naar school gaat en de motivatie om te leren verliest. In de literatuur (bijvoorbeeld van Gerven, e.a. 2011) wordt ervoor gepleit om al bij de instroom van leerlingen in groep 1 ouders serieus te nemen en in de intake systematisch te vragen naar de ontwikkeling van het kind tot dan toe en daarbij niet alleen alert te zijn op mogelijke ontwikkelingsachterstanden, maar ook op mogelijke ontwikkelingsvoorsprong.

Onder de 9 scholen was er geen enkele belangstelling om ouders actief mee te nemen in het onderzoek. Hun voornaamste zorg lag bij de manier waarop een groepsleerkracht binnen de eigen groep op een goede, haalbare manier de (zeer) goede leerlingen voldoende kon stimuleren. In de gesprekken op de scholen is de rol en mening van ouders wel herhaaldelijk aan de orde gekomen. Hierop wordt later teruggekomen.

Voor de vraag hoe scholen signaleren bieden bijna alle scholen input: school A (signaleren voornamelijk als leerling problemen oplevert), school B (expliciete vraag naar hoe te signaleren), school C (expliciete vraag naar signaleren, verschillende inschattingen van leerkrachten op Viseon over dezelfde leerling), school G (eenmalig extra cognitieve toetsen afgenomen, volgend jaar niet meer doen), school H (overvolle plusgroepen mede omdat ouders daarop aandrongen, nu plusgroep andere ‘lading’ heeft gekregen nemen ouders een andere positie in en houden zelfs plaatsing in plusgroep tegen, selectie van school op basis van cognitieve capaciteiten en ‘problematisch’ gedrag), school I (teveel leerlingen op Levelwerk

die werk niet serieus nemen, aan de andere kant vermoeden dat er meer kinderen voor in aanmerking komen als leerkrachten in lage groepen alerter zouden zijn, gebruik van SIDI). Alle varianten komen voor en zijn te ordenen van reactief naar actief en deze ordening loopt ongeveer parallel aan de mate waarin de school al ervaring heeft op het terrein van excellente leerlingen. Opvallend is dat het erop lijkt dat scholen die actief signaleren en meer ervaring hebben ook vaker leerlingen mee laten doen die er misschien niet aan toe zijn. Bij school I, H en G waren er bijvoorbeeld meer dan bij de andere scholen leerlingen die de antwoorden van andere leerlingen overschreven. De scholen leerden daar wel van en heroverwogen hun criteria. Het voordeel van deze selectiemanier is dat er op deze scholen waarschijnlijk geen leerlingen ‘overgeslagen’ worden die wel profijt zouden kunnen hebben van extra stof. Iets wat bij andere scholen die op basis van ‘problemen’ signaleren wel voorkomt. Het bestaan van zo’n ‘tussengroep’ sluit wel goed aan bij de conclusies van de meta-analyses naar wat werkt voor hoogbegaafde leerlingen, namelijk dat er verschillende aanpassingen aangeboden moeten worden om alle leerlingen te bedienen. Ook Levelwerk, de leerlijn die door veel Streefscholen wordt gebruikt, werkt met een vijfdeling als het gaat om een indeling in niveaugroepen in de klas. De groep echt hoogbegaafde leerlingen die gebaat zijn bij een eigen leerlijn met een aanzienlijke verzwaring door verrijkmateriaal bestaat maar uit 2 tot 5% van de leerlingen, de groep voor wie ‘leerlijn 2’ geschikt is – extra werk voor een of meerdere vakken – bestaat uit 5 tot 10% van de leerlingen. Voor de groep van ‘leerlijn 1’ is die leerlijn verplichtend en worden de leerlingen afgerekend op hun resultaten, voor de groep van ‘leerlijn 2’ is het werk minder verplichtend. Bij school I, H en G worden er nu mogelijk leerlingen tot leerlijn 1 gerekend die bij leerlijn 2 meer op hun plaats zijn. Van scholen die al langere tijd met een signaleringssysteem als SIDI werken is bekend dat zij na verloop van tijd het systeem minder nodig hebben omdat ze door het gebruik geleerd hebben om signalen bij leerlingen beter te lezen.

Afgaand op de vragen van scholen spelen verschillende dimensies waarop talenten te onderscheiden zijn niet zo’n grote rol. De cognitieve dimensie is het belangrijkste, maar de scholen die meer ervaring hebben kijken wel breder; op de meeste van deze scholen bleken ook leerlingen mee te doen die op grond van het toetsscores niet opvielen of zelfs onder gemiddeld scoorden, maar van wie bijvoorbeeld een intelligentietest, op initiatief van de ouders, had uitgewezen dat ze hoogbegaafd waren.

Als het gaat om de rol en positie van ouders zien we duidelijke voorbeelden in meerdere scholen: school F (ouder van leerling K in groep 6 en N in groep 8), school H (ouders van leerling K), school G (ouder van leerling uit groep 3, en inbreng van ouders bij rapport en reacties op Levelwerk), school I (uitgebreide intake met ouders aan de hand van SIDI), school C (reactie van ouders waarvan de kinderen thuis weer vertelden wat ze op school allemaal hadden gedaan). Bij geen van deze ouders is sprake van een negatieve rol waarbij ouders er bij de school – terecht of onterecht – op aandringen bijzondere aandacht aan hun kind te

besteden. Bij deze scholen heeft het er misschien mee te maken dat zij zelf positief staan ten opzichte van de betere leerlingen, getuige hun deelname aan dit deelproject.

Naast het signaleren van leerlingen gaat het bij diagnosticeren ook om het bepalen van wat een leerling al wel/nog niet beheerst en dus wel/niet kan overslaan bij de instructie en verwerking. Dit is voor veel leerkrachten een lastige vraag (verwijzing naar bijvoorbeeld school E, waarbij de leerkracht van groep 4 bleef volhouden dat alle leerlingen alles moeten volgen/maken omdat in groep 4 alles voor alle leerlingen nieuw is) die direct verband houdt met differentiatie in de klas.

### 5.2.2 *Differentiatie in de klas*

In deze paragraaf wordt met behulp van ‘bewijs’ uit de cases en de vragenlijst aangegeven hoe leerkrachten op dit moment in hun groep differentiëren voor de excellente leerlingen en vooral ook waar de winstpunten nog liggen.

Alle 9 scholen waren bij aanvang van Streef van mening dat zij al differentieerden voor de (zeer) goede leerlingen; ze boden ze in ieder geval extra werk aan nadat ze de reguliere lesstof af hadden. Deelname aan Streef kwam wel altijd voort uit ontevredenheid daarover. Bij enkele scholen was de belangrijkste ‘openingsvraag’ de vraag om goed, liefst zelfwerkend, materiaal waarmee ze het onderwijs aan de (zeer) goede leerlingen konden verbeteren. Gaande het schooljaar bleek de ‘problematiek’ van het aanbieden van goed onderwijs voor deze doelgroep echter op andere gebieden te liggen, namelijk:

- Voor verrijkingsmateriaal dat voor deze doelgroep in de zone van naaste ontwikkeling ligt is begeleiding nodig. Natuurlijk mag van deze leerlingen iets verwacht worden op het gebied van zelfstandig probleem oplossen, maar voor hen is het verrijkingsmateriaal net zo moeilijk als reguliere lesstof is voor gemiddelde leerlingen, die daarbij ook begeleiding krijgen.
- Voor het werken aan verrijkingsmateriaal is tijd nodig, tijd die gewonnen kan worden door in de reguliere lesstof te schrappen, bijvoorbeeld de herhalingsopgaven. Maar wat kan veilig geschrapt worden en waar moet de (zeer) goede leerling wel en niet klassikaal aan meedoen. Bepalen wat een leerling kan overslaan lijkt soms moeilijker dan aanbieden van extra werk.
- In aansluiting op het vorige punt: leerlingen hadden vaak meerdere keren per dag korte tijd om aan extra werk te werken, steeds als ze hun reguliere werk af hadden. Steeds opnieuw moeten ze zich dan weer verdiepen in het werk en als ze net lekker bezig zijn moet het weer opgeruimd worden. Een dag- of weektaak kan hier oplossing bieden, waarin een leerling zelf tijd kan indelen en gedurende langere tijd aan een opdracht kan werken. Bovendien is het zelf plannen een van de vaardigheden die men graag bij deze leerlingen wil ontwikkelen.
- Aanbieden van ander materiaal is een deel van de aanpassing van het onderwijs, aanpassen van de reguliere klassikale instructiemomenten waar de (zeer) goede

leerlingen wel aan meedoen is een ander deel van de aanpassing. Niet alle leerkrachten benutten de ‘makkelijke’ mogelijkheden om binnen de reguliere les waarin van alle leerlingen in principe hetzelfde gevraagd wordt, de excellente leerlingen aan te spreken, bijvoorbeeld door een uitdagende vraag te stellen maar ook door werken in heterogene of juist homogene groepen of door aan bepaalde leerlingen een hogere eis te stellen bij dezelfde opdracht, zoals een spreekbeurt of een schrijfopdracht.

- Differentiatie staat of valt met basisvaardigheden van de leerkracht: klassenmanagement, goede instructie (regie in handen) en met de mate waarin (alle) leerlingen zelfstandig aan het werk kunnen zijn en verantwoordelijkheid hebben. Veel leerkrachten maken gebruik van een vaste methode voor het omgaan met uitgestelde aandacht, met blokjes, stoplichten en/of een klok. Naarmate leerkrachten hier consequenter mee omgaan, werkt het systeem beter, zijn leerlingen beter in staat om zelfstandig aan het werk te gaan en creëren leerkrachten tijd om leerlingen individueel of in een klein groepje te begeleiden.
- Leerkrachten die beginnen met het aanbieden van verrijkingsstof moeten er, nog meer dan anders, rekening mee houden dat ook de voorbereiding tijd kost. Dit lijkt logisch maar blijkt dat toch niet altijd te zijn. Bij bijvoorbeeld school A zien we een voorbeeld van hoe een slechte voorbereiding door de leerkracht, die niet wist wat ze de leerlingen aanbood, het effect van het aanbieden van verrijkingsstof op niveau bij voorbaat teniet deed. In school D is een voorbeeld te vinden van een leerkracht die door een goede voorbereiding juist leerlingen enthousiasmeerde en motiveerde om met de opdracht aan de slag te gaan. Ook het registreren en nakijken kost tijd. Verrijkingsmateriaal zal meer dan reguliere opdrachten bestaan uit het produceren in plaats van reproduceren; dus iets maken of schrijven in plaats van iets in- of aanvullen. Het goed beoordelen van dergelijk werk of het van feedback voorzien vraagt zelfs vaak meer tijd dan het nakijken van een invullesje maar is essentieel voor het leerproces van de leerling.
- Goed extra materiaal is belangrijk, maar geen zelfwerkend tovermiddel. Wat goed is, hangt ook deels af van de doelstelling die de school nastreeft: past het materiaal bij die doelstelling? Aan doelstellingen die men voor deze doelgroep heeft ontbreekt het op bijna alle 9 scholen.
- Meerdere leerkrachten maken zich – mogelijk uit onzekerheid - zorgen over vrij irrelevante vragen zoals: moeten de excellente leerlingen ook rekenen als de rest van de klas rekent. Ook tegengestelde adviezen kunnen leerkrachten aan het twijfelen brengen, bijvoorbeeld ‘alle leerlingen moeten in ieder geval het begin van de instructie meedoen’ in tegenstelling tot ‘sommige leerlingen hebben de instructie helemaal niet nodig.’

Hoewel er getuige de beschrijvingen van de cases hele goede voorbeelden van leerkrachten gevonden zijn, ook in het begin van het schooljaar, was er op alle scholen in alle groepen ruimte voor verbeteringen. Los van het ontbreken van een visie op het onderwijs aan deze doelgroep, waardoor het feitelijk niet mogelijk is om te onderzoeken of het onderwijs

succesvol is, waren het creëren van tijd bij leerlingen om aan de verrijksstof te werken en het creëren van tijd bij de leerkracht om hier aandacht aan te besteden de aspecten die door de leerkrachten het moeilijkst werden gevonden. Bij enkele leerkrachten stond het gebrek aan basisvaardigheden verdere ontwikkeling in de weg.

### 5.2.3 *Mening en ontwikkeling van leerlingen*

In deze paragraaf wordt het bewijs uit de cases verzameld over ervaringen van leerlingen.

In bijna elke school wordt expliciet gemeld dat de ervaringen van leerlingen over het algemeen heel positief zijn (bijvoorbeeld school A, leerling V & L). Ze vinden het werk dat ze doen leuk en zijn voldaan als ze iets voor elkaar hebben gekregen waarvoor ze moeite hebben moeten doen. Ook leerlingen die al langere tijd met verrijksmateriaal werken blijven er enthousiast over.

Daartegenover staan wel ook wat minder positieve uitspraken van leerkrachten over leerlingen waarbij het niet goed gaat en van leerlingen over wat ze niet zo leuk of moeilijk vinden. In een enkele groep was sprake van een leerling voor wie het werk cognitief waarschijnlijk best passend zou zijn maar die niet te motiveren was om het aan te pakken of de vrijheid die vaak gepaard gaat met deze manier van werken niet aankon en bijvoorbeeld rond ging lopen en andere leerlingen storen. Dit zijn echter uitzonderingen waarbij vaak meer aan de hand is dan alleen (hoog)begaafdheid. Soms is er sprake van dubbele labelling waarbij leerlingen (hoog)begaafd zijn maar ook een ander leer- of gedragsprobleem hebben. Soms betreft het ook leerlingen bij wie de school zelf deel van de ‘blaat’ treft, bijvoorbeeld omdat er jarenlang niets is gedaan met het talent van de leerling waardoor de leerling gewend is geraakt aan vervelen en rondhangen en de motivatie verloren heeft. Overigens leken er op meerdere scholen ook leerlingen met verrijksmateriaal te werken waarvan het de vraag is of zij voldoende bagage hebben, m.a.w. of ze begaafd genoeg zijn om mee te doen (bijvoorbeeld school G en I).

Negatieve ervaringen hebben leerkrachten het meest - op bijna alle scholen – met een ander ‘type’ (hoog)begaafde leerling; het type dat Betts en Niehart (1988) de ‘succesvolle’ leerling noemen: *‘Deze leerling levert goede prestaties, maar presteert niet naar eigen vermogen. Er is daarom sprake van relatief onderpresteren. Deze leerling wil graag ‘succesvol’ blijven. Hierdoor worden risico's vermeden en kan deze leerling zich afhankelijk opstellen van volwassenen, bijvoorbeeld door (onnodig) bevestiging te zoeken van de leerkracht om zeker te weten dat iets ‘goed’ is en om te voorkomen dat er fouten gemaakt worden. Deze leerling is erg gevoelig voor en gericht op het voldoen aan verwachtingen van anderen. Als deze leerling niet gestimuleerd wordt om te gaan met uitdagingen boven het beheersingsniveau (de zone van naaste ontwikkeling), bestaat het risico op het ontwikkelen van faalangst en onderduikend gedrag’.*



Over deze leerlingen zeggen leerkrachten dat ze ‘gestrest’ raken van het extra werk. Leerlingen zijn perfectionistisch, hebben zelf het gevoel dat ze het werk dat andere leerlingen moeten maken zelf ook allemaal moeten maken omdat ze anders op achterstand komen of iets niet snappen. Leerlingen kiezen ook vaak, in situaties waarin ze een keuze kunnen maken, voor een makkelijk werkje of iets wat ze al eerder hebben gedaan, in plaats van voor iets waarvan ze denken dat het moeilijk zal zijn of waarvan ze niet bij voorbaat weten hoe het moet.

Ook deze leerlingen zijn erbij gebaat dat ze al vroeg in hun schoolloopbaan ervaring opdoen met voor hen moeilijk, maar haalbaar werk, zodat ze leren dat risico’s nemen geen kwaad kan. Ook moet de leerling voldoende tijd hebben voor het werk, systematisch indikken van het reguliere werk is noodzakelijk.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat de ervaringen van leerlingen die systematisch met verrijkmateriaal werken positief zijn en dat minder positieve ervaringen deels voortkomen uit het feit dat leerlingen niet vanaf het begin van hun schoolloopbaan voldoende uitgedaagd zijn en pas in hogere leerjaren geconfronteerd worden met hogere eisen. Vanzelfsprekend vinden ook zij niet al het werk leuk en zijn er ook leerlingen waarbij het minder goed werkt. Net als bij leerlingen die op een gemiddeld niveau functioneren of daaronder zijn er onder de leerlingen die cognitief op een hoog niveau functioneren leerlingen die meer zorg van de leerkracht vragen bijvoorbeeld vanwege hun gedrag. Leerkrachten lijken dat van cognitief hoog presterende leerlingen minder goed te accepteren: ‘die moeten toch snappen hoe je je moet gedragen’. Net als dat veel leerkrachten van deze leerlingen verwachten dat ze heel zelfstandig kunnen werken (zie 5.2.2).

Of de leerlingen feitelijk meer vooruitgaan dan op basis van hun eerdere resultaten is te verwachten en zich sociaal-emotioneel goed ontwikkelen is niet te beantwoorden met de beschikbare data. De onderzoeksgroep is heel klein, waarbij de grens van wie er wel en niet onder excellente leerlingen valt van school tot school verschilde, en het leerlingen uit alle verschillende leerjaren betreft. Bovendien hebben ze geen eenduidige interventie ondergaan waaraan een eventueel effect aan toe te schrijven is; hoewel elke school aan dit deelproject meedeelde was de vaardigheid en de aanpak van de leerkracht in elke groep anders en betreft het meestal maar een of enkele leerlingen per groep.

#### *5.2.4 Overige opvallende resultaten*

Het onderwijsbeleid op het terrein van excellentie bestaat met name uit beleidsmaatregelen waarmee scholen gestimuleerd, overreed worden om meer aandacht te besteden aan het onderwijs voor excellente leerlingen. Er worden weinig dwingende instrumenten ingezet, waardoor het aan de scholen is om er wel of niet iets mee te doen. Vanuit beleidsperspectief is de vraag interessant welke scholen wel en welke niet het beleid volgen en om welke reden. De

scholen die aan dit deelproject van Streef hebben meegedaan verschillen op de gemeten leerkrachtvariabelen niet van de scholen die aan een van de andere deelprojecten hebben meegedaan, noch op de kenmerken van opbrengstgericht werken, noch op de kenmerken die meer specifiek betrekking hebben op de manier waarop men met (zeer) goede leerlingen omgaat. In de gesprekken met de scholen waarin ook hun motivatie voor dit deelproject besproken is werden uiteenlopende redenen genoemd. De meest genoemde reden is vanzelfsprekend de erkenning van het feit dat deze groep de laatste jaren onvoldoende aandacht heeft gekregen terwijl scholen wel een verplichting hebben en voelen om alle leerlingen tot hun recht te laten komen. Voor sommige scholen ligt de reden in het feit dat ze bij het aanpassen van het onderwijs aan deze groep leerlingen problemen tegenkomen; wat bieden we aan, waarom en hoe? Dit zijn dus scholen die zich er al wat langer bewust van zijn en al een start hebben gemaakt. Een deel van deze scholen heeft een plusgroep of participeert in een bovenschoolse plusgroep, maar erkent dat dat de eigen groepsleerkracht niet ontslaat van de noodzaak het onderwijs aan te passen aan deze leerlingen. De plusgroep staat op enkele scholen zelfs ter discussie vanwege de kosten en vanwege eerder genoemde reden dat de leerlingen toch het leeuwendeel van de tijd in de eigen groep doorbrengt en de groepsleerkracht uiteindelijk verantwoordelijk blijft voor het hele onderwijs aan de leerling. Andere scholen stonden echt nog aan het begin en wisten niet precies waar en hoe te beginnen. Tenslotte is er een school die aangeeft dat ze hoopt dat door het verhogen van de prestaties van de goede leerlingen het schoolgemiddelde omhoog gaat. Na zoveel jaar aandacht besteed te hebben aan de zwakkere leerlingen zit er daar geen verbetering meer in en bovendien zal een eventuele verbetering, waar heel veel moeite voor gedaan zal moeten worden, niet veel bijdragen aan een verhoging van het schoolgemiddelde.

Scholen kunnen dus een variëteit aan redenen hebben; een interessante vervolgvraag is dan of de motivatie invloed heeft op het verloop en het resultaat van de inspanning om (zeer) goede leerlingen beter op niveau te bedienen. Aan de aanbeveling die in de innovatieliteratuur gedaan wordt om innovaties te koppelen aan intern ervaren noodzaak is bij Streef in ieder geval voldaan. Bij de laatst genoemde reden is het wel de vraag hoe sterk de motivatie blijkt te zijn als blijkt dat er meer inspanning nodig is dan vooraf was ingeschat.

### 5.3 Reflectie op het onderzoek

Het deelproject 'Differentiatie en Excellentie' is samen met de andere deelproject opgezet als een schoolverbeterings- en onderzoeksproject. De scholen konden namen elk deel aan een van de projecten waarin leerkrachten getraind en begeleid werden en waarin hun ontwikkeling en die van hun leerlingen werd gevolgd, om na afloop de effecten vast te kunnen stellen en de vraag te kunnen beantwoorden of verbetering mogelijk was, op welke terreinen en onder welke omstandigheden. De antwoorden op deze vragen kunnen het beleid en de onderwijspraktijk zelf gebruiken bij het nemen van beslissingen over de sturing en de aanpak van opbrengstgericht werken en de verbetering van het onderwijs aan excellente leerlingen

met als doel een prestatieverhoging te bewerkstelligen. De deelprojecten naar opbrengstgericht werken en referentieniveaus kenden een andere opzet dan dit deelproject rond excellentie. Bij de andere deelprojecten was er sprake van een ‘vaste’ interventie die bij een grotere groep scholen zo identiek mogelijk is uitgevoerd. Door die opzet, hoewel niet volgens plan met random toewijzing, kunnen conclusies getrokken worden over het effect van deelname. Dit deelproject was kleinschaliger van aard; een case-studie met 9 cases en een interventie waarvan de exacte inhoud afhankelijk was van de behoefte van de school. Natuurlijk waren er gemeenschappelijke kenmerken van de interventie die bij elke school terugkwamen, maar zowel op inhoud als op aanpak is aangesloten bij de behoeften en de gebruiken van de scholen. De cases geven veel inzicht in de achterliggende problematiek op de scholen, door vergelijkingen binnen en over de cases is ook een algemeen beeld geschetst. Aangezien er geen aanleidingen zijn om te veronderstellen dat deze 9 scholen anders zijn dan de overige Streef-scholen lijken deze scholen een goede representatieve afspiegeling van de Streef-scholen. In hoeverre de Streef-scholen, scholen die zich vrijwillig aangemeld hebben voor deelname aan Streef, representatief is voor de Nederlandse scholenpopulatie is op grond van de verzamelde data niet te zeggen.

De case-studie aanpak geeft vanuit onderzoeksperspectief goed inzicht in achterliggende mechanismen, vanuit verbeteringsperspectief lijkt de aanpak ook aan te slaan. Op alle scholen gaven leerkrachten aan veel geleerd te hebben en tevreden te zijn over de mogelijkheid om onder begeleiding te experimenteren met het onderwijs aan excellente leerlingen. Ook vanuit de schoolleiding, de leerlingen en hun ouders waren de reacties positief. Op de scholen met actief participerende schoolleiding zijn aan het eind van het schooljaar teamafspraken gemaakt over het vervolg, waardoor de opbrengsten van het schooljaar waarin het project liep geborgd zijn. Bij scholen waar de deelname meer aan individuele leerkrachten werd overgelaten is dat minder zeker.

De case-studie aanpak laat duidelijk zien waar en waarom een dergelijke opzet soms de voorkeur verdient boven een meer kwantitatieve, grootschalige aanpak. Zouden we afgaan op de kwantitatieve data dan lijkt het bijvoorbeeld alsof bijna alle leerkrachten verrijkingsmateriaal aanbieden. Als we in de groep gaan kijken en doorvragen blijkt dat toch iets anders te liggen, en gaat het soms om een volkomen vrijblijvend spelletje dat de leerlingen geen enkele uitdaging biedt.

## 5.4 Beleids-, en praktijkaanbevelingen

De resultaten van dit deelproject van Streef, gericht op het verbeteren van het onderwijs aan excellente leerlingen leiden tot verschillende aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid. De eerste twee aanbevelingen hebben een ‘beleids-versie’ en een ‘praktijk-versie’. De meeste aanbevelingen zijn praktijkaanbevelingen, mede omdat het landelijk overheidsbeleid op dit terrein voornamelijk een stimulerende en geen sturende rol inneemt die past binnen het geldende onderwijsbeleid.

#### *5.4.1 Aanbevelingen op beleidsniveau*

##### *A. Onderzoek naar effecten van leermateriaal voor (zeer) goede leerlingen*

In het project vroegen veel scholen naar goed materiaal voor deze leerlingen. Het feit dat plusmateriaal in de methoden vaak nog te makkelijk is en meer van hetzelfde was bij een aantal scholen al bekend, maar wat is dan een goed alternatief? Er wordt veel aangeboden maar de verantwoording en empirisch bewijs voor de effecten ontbreekt grotendeels. Omdat de beoogde effecten vaak liggen op het metacognitieve terrein of op motivatie is het een complex en langdurig proces om die effecten ook daadwerkelijk vast te stellen. Bovendien zal het wel of niet behalen van de effecten natuurlijk ook afhankelijk zijn van hoe een school of een leerkracht ermee omgaat, maar implementatie- en effectonderzoek kan ook daarin meer inzicht geven. Illustratief is de leerlijn Levelwerk, waar in Noord-Nederland veel scholen mee werken en ook enthousiast over zijn. De leerlijn bestaat uit een planning van bestaand verrijkingsmateriaal op meerdere leerstofgebieden voor de hele basisschoolperiode. Voor blokken van een aantal weken hebben de ontwikkelaars steeds een gevarieerd pakket samengesteld dat een leerling in die periode naast het reguliere werk zou moeten maken. Per week moet de reguliere lesstof dusdanig ingedikt worden dat de leerling 10 uur kan besteden aan het verrijkingsmateriaal. Op een gegeven moment moet de leerling dit werk zelf plannen voor de periode van een blok en bespreekt de leerling de vooruitgang en de problemen die hij of zij is tegengekomen met de groepsleerkracht of een andere begeleider. De scholen zijn er over het algemeen enthousiast over omdat het hen en de leerling houvast geeft wat betreft de organisatie. Wat er inhoudelijk geleerd wordt is niet geëxpliciteerd, wordt niet getoetst en lijkt ondergeschikt aan mogelijke metacognitieve leerdoelen waarvan overigens ook niet onderzocht wordt of ze behaald worden. Ook van deze leerlijn, die scholen voor veel geld aanschaffen, is het zeer aan te bevelen systematisch onderzoek te doen naar wat het voor leerlingen oplevert om hiermee te werken.

Over de manier waarop scholen met het materiaal omgaan wordt bij de aanbevelingen voor de onderwijspraktijk ingegaan.

##### *B. Opleiding en kwaliteit van de leerkracht*

In de discussie over de achterblijvende positie van de Nederlandse excellente leerling wordt de opleiding – niet-academisch - en de kwaliteit van de leerkracht genoemd als een van de oorzaken. Nu wordt dit genoemd als oorzaak van elk probleem in het onderwijs dus de vraag is interessanter wat de essentiële zaken voor onderwijs aan (zeer) goede leerlingen dan zijn waarop de kwaliteit van sommige leerkrachten tekort schiet en of – en op welke manier – het onderwijsbeleid daarop in kan spelen.

In de hiërarchie van leerkrachtvaardigheden onderscheidt de onderwijsinspectie basisvaardigheden zoals een goede uitleg geven en complexe vaardigheden zoals het onderwijs afstemmen op verschillen tussen leerlingen. De basisvaardigheden bezitten de meeste (=86%) leerkrachten wel. Iets meer dan 1 op de 10 leerkrachten (in elk team in ieder

geval 1 leerkracht?) voldoet hier niet aan. Op het moment dat deze vaardigheden niet aanwezig zijn is het ondenkbaar dat de leerkracht op een verantwoorde manier om zal kunnen gaan met (zeer) goede leerlingen. Ook in Streef hebben we hiervan enkele voorbeelden gezien. Ongeveer de helft van de leerkrachten beheerst volgens de inspectie de complexe vaardigheden; dus op een gemiddelde school beschikt maar de helft van de leerkrachten over de vaardigheden die nodig zijn om zwakkere maar ook de (zeer) goede leerlingen onderwijs op maat te geven. Dit cijfer komt goed overeen met de ervaringen in Streef waar we op de meeste scholen zowel leerkrachten aantreffen die goed in staat waren om voldoende te differentiëren als leerkrachten die dit niet konden.

Naast de specifieke leerkrachtvaardigheden zoals organiseren, uitleggen, afstemmen was in Streef een verschil zichtbaar tussen leerkrachten in kennis en in attitude ten opzichte van hoog cognitief presteren. Om leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden bij het opdoen van kennis moet de onderwijsgevende – in alle sectoren - boven de kennis staan. Geruststellend is tegen basisschoolleerkrachten wel gezegd dat het vooral belangrijk is dat zij er positief tegenover staan en dat ze leerlingen goed op het proces moeten kunnen begeleiden. Dat zijn natuurlijk belangrijke voorwaarden maar nog beter is het als de leerkracht daadwerkelijk zelf de stof beheerst en daardoor begrijpt tegen welke problemen de leerling oploopt en hoe hij/zij het beste geholpen kan worden zonder de oplossing voor te zeggen.

De attitude ten opzichte van hoog cognitief presteren is al genoemd als belangrijke voorwaarde en hoewel dat voor de hand liggend klinkt waren er binnen Streef ook voorbeelden van leerkrachten die voldoende wel goed genoeg vonden en van mening waren dat het toch helemaal niet nodig is om als je je werk af hebt nog iets moeilijks te moeten doen. Sterker nog: ze waren van mening dat kinderen helemaal geen behoefte hadden aan iets moeilijks, dat een kleurplaat een goede beloning is voor als je je werk waar andere leerlingen 50 minuten voor hebben in 5 minuten foutloos maakt. Dergelijke gedachten waren oprecht en de leerkrachten waren dan ook verbaasd dat leerlingen uit eigen vrije wil kozen voor een moeilijker werkblad. Zo voor de hand liggend als het klinkt is het dus niet om hoog cognitief presteren op waarde te schatten en te stimuleren, zeker niet als je daar zelf geen ervaring mee hebt. Tegelijkertijd bestaat de angst dat leerkrachten die zelf hoog opgeleid zijn niet voldoende geduld en begrip op kunnen brengen voor de zwak presterende leerling. Daar kunnen we op basis van dit Streefproject geen uitspraak over doen.

Tenslotte speelt het verschil of de overeenkomst tussen onder- en bovenbouw nog een rol in een aanbeveling als het gaat om de kwaliteit en opleiding van leerkrachten. Hoewel leerkrachten van groep 1 en 2 minder probleem zullen hebben met boven de stof staan geldt ook daar dat we zowel hele goede als minder goede voorbeelden hebben gezien, onafhankelijk van de leeftijd – en dus de vooropleiding – van leerkrachten van groep 1 en 2. Deze leerkrachten zijn over het algemeen vrij goed in differentiëren tussen leerlingen. Ook leerkrachten van groep 3 en 4 staan over het algemeen boven de stof, maar voor hen blijkt juist differentiëren moeilijk, zij hebben de neiging om alle leerlingen ‘bij zich te houden’, daar

wordt – zo beargumenteren zij - immers de basis gelegd voor het lezen en rekenen. In de bovenbouw gaat het kenniselement een grotere rol spelen en ook daar hebben we hele goede en minder goede voorbeelden gezien.

Kortom - mede vanwege de mobiliteit van leerkrachten en het belang van een doorgaande lijn – moeten allen beschikken over een minimum kennisniveau dat boven het niveau van groep 8 ligt, een positieve attitude ten opzichte van hoog cognitief presteren en differentiatievaardigheden beheersen. De vraag is of er van beginnende leerkrachten verwacht kan worden dat zij al beschikken over voldoende differentiatievaardigheden, die pas goed beheerst kunnen worden als de basisvaardigheden ingeslepen zijn (Verloop, 2003). Met andere woorden: garandeert een Pabo-diploma een voldoende beheersing van basisvaardigheden of van basis- en complexe vaardigheden? En als een Pabo-diploma alleen de basisvaardigheden garandeert wanneer en hoe wordt een leerkracht dan ‘gecertificeerd’ voor de complexe vaardigheden? Zie ook de hieraan gerelateerde aanbeveling op schoolniveau.

#### *5.4.2 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk*

##### *A. Sturing op inzet van materiaal voor (zeer) goede leerlingen*

Een van de beleidsaanbevelingen gaat in op het ontbreken van evidence-based materiaal, noodzakelijk voor scholen om een verantwoorde keus te maken. Maar ongeacht het wel/niet aanwezig zijn van dergelijk op onderzoek gebaseerd materiaal, kunnen scholen zelf wel op een meer beargumenteerde manier met het beschikbare materiaal omgaan. Op de Streef-scholen bleek op elke school materiaal ingezet te worden waarvan de leerkracht niet wist wat het doel ervan was, ook niet als er wel een handleiding beschikbaar was. Vaak wist de leerkracht helemaal niet hoe het materiaal werkte, wat de leerlingen moesten doen of welke problemen ze tegen konden komen. Het werk werd dan ook niet nagekeken en beoordeeld. Opdrachten waarvan het de bedoeling was die in een tweetal of een groepje te maken werden overgeslagen of probeerde de leerling toch alleen te doen, opdrachten die alleen gemaakt moeten worden, werden samen uitgevoerd (waarbij leerlingen ook van elkaar of uit het antwoordboekje antwoorden overschreven) en opdrachten waarbij iets geproduceerd moest worden (bijvoorbeeld een schrijfo opdracht) sloegen leerlingen vaak over, al dan niet op initiatief van de leerkracht. Juist deze opdrachten, die een beroep doen op vaardigheden die hoog op de taxonomie van Bloom staan zoals evalueren, synthetiseren, analyseren en creëren bieden deze groep leerlingen uitdaging. Waarbij wel opviel dat sommige leerlingen deze opdrachten ook graag overslaan. De aanbeveling naar scholen en leerkrachten is dan ook om ervoor te zorgen dat degene die verantwoordelijk is voor het onderwijs aan de leerling het materiaal kent, net zo goed als hij/zij de reguliere methode kent. Voor de (zeer) goede leerlingen behoort het verrijkingsmateriaal immers tot de reguliere lesstof.

### *B. Professionalisering van leerkrachten*

Wil een school echt werk maken van het aanpassen van het onderwijs aan excellente leerlingen dan is er meer nodig dan het oprichten van een plusgroep waarin verrijkingstof wordt aangeboden. Hoewel het aanbieden van onderwijs met gelijkgestemden zeker voor deze leerlingen een meerwaarde heeft is dit ook een relatief dure oplossing die bovendien niet goed past in de gedachtegang van veel scholen om groepen heterogeen te houden en de groepsleerkracht verantwoordelijk te laten zijn voor het onderwijs van alle leerlingen in de groep; de zwakke, de gemiddelde en de goede leerlingen. Dat doet bij de groepsleerkracht een groot beroep op de differentiatievaardigheden (zie ook beleidsaanbeveling B). Uit inspectieonderzoek (2012) blijkt dat met name het differentiëren tijdens de klassikale instructiemomenten moeilijk is. Differentiëren tijdens de verwerking gaat de meeste leerkrachten makkelijker af. Wat betreft differentiatie tijdens de instructie heeft Streef een aantal interessante voorbeelden laten zien van leerkrachten die heel goed in staat waren om tijdens klassikale momenten een beroep te doen op de kennis en vaardigheden van (zeer) goede leerlingen en ook van leerkrachten die die gelegenheden lieten liggen. Juist de klassikale instructiemomenten zijn voor de (zeer) goede leerlingen vaak momenten dat zij afdwalen en het lijkt alsof ze niet meedoen of het zelfs niet snappen. Terwijl het juist op deze momenten ook mogelijk is om hen te ‘gebruiken’ in de instructie aan andere leerlingen, door hen bijvoorbeeld de voorkennis te laten activeren, een goed voorbeeld of een toepassing te laten verzinnen, maar ook het stellen van een extra moeilijke vraag kan de interesse van andere leerlingen opwekken, hen nieuwsgierig maken en hen alvast voorbereiden op volgende stappen. Door de instructie overzichtelijk te houden en leerlingen die dat niet nodig hebben niet langer dan noodzakelijk bij de klassikale instructie te houden zullen zij de momenten dat ze wel meedoen actiever participeren.

Een van de manieren om het onderwijs voor deze leerlingen interessanter te maken en de andere leerlingen te laten profiteren van de kennis en het inzicht van de (zeer) goede leerlingen is dus de klassikale instructie. De aanbeveling aan scholen luidt om bij elkaar regelmatig zo’n instructie te observeren (dat duurt vaak maar een korte tijd) en mee te denken over hoe je de instructie aan kunt passen.

### *C. Overwegingen met betrekking tot kosten en effecten*

Het opzetten van een plusgroep was voor veel scholen de start van het aanpassen van het onderwijs aan (zeer) goede leerlingen. Op school of bovenschools richtten zij een groep in waar leerlingen uit verschillende leerjaren (meestal vanaf de middenbouw) een of twee dagdelen per week met gelijkgestemden onderwijs kregen. Zoals aangegeven in aanbeveling B komen sommige scholen hierop terug of merken ze dat ze hiermee niet voldoende tegemoet komen aan deze groep leerlingen. Of de plusgroep effect heeft en wat dit effect dan precies is, blijft vaak onduidelijk en het is een vrij dure ‘oplossing’ voor een relatief kleine groep leerlingen.

Ook het aanschaffen van nieuw materiaal is een grote kostenpost voor scholen, terwijl ook hiervan vaak niet duidelijk is welk doel beoogd wordt (zie aanbeveling A). Het verdient dus aanbeveling om hierin een weloverwogen keuze te maken. Welke verwachtingen heeft men van een bepaalde uitgave, is het aannemelijk dat deze uitgave effect zal sorteren, op welke termijn zal dat bereikt worden en hoe kan dat nagegaan worden? Overigens moet bij deze overwegingen ook het schoolbeleid meegenomen worden; is het onderwijs aan excellente leerlingen een speerpunt dan zal men daar waarschijnlijk meer voor over hebben dan wanneer dat niet zo is. Ook de afweging van wat men ‘extra’ doet voor de zwakkere leerlingen zal meespelen: is dat in evenwicht, moet het in evenwicht zijn? Kortom, het is niet een simpele optelsom van kosten en baten maar ook een overweging waarin de visie een belangrijke rol speelt.

*D. Expliciet opnemen van de voortgang van de excellente leerling in de cyclus van opbrengstgericht werken*

Naast dit deelproject over onderwijs aan excellente leerlingen vonden er binnen Streef 2 andere deelprojecten plaats, een naar het gebruiken van referentieniveaus en een naar opbrengstgericht werken. Om het onderwijs aan excellente leerlingen te verbeteren – en daarbij rekening te houden met het feit dat de leerkracht tegelijkertijd verantwoordelijk is voor het onderwijs aan de andere leerlingen in de groep – verdient het aanbeveling de excellente leerling een expliciete plaats te geven in de cyclus van opbrengstgericht werken waarin ook de referentieniveaus een plaats hebben als extern opgesteld doel. De laatste jaren lag de focus bij het bespreken van prestaties van leerlingen en het plannen van onderwijs voor de komende periode meer bij de zwakke leerling, hoewel ook de resultaten van leerlingen die een A+ behaalden in 2010 door 70% en in 2012 door 80% van de leerkrachten al wel aan een nadere analyse werden onderworpen. In het plannen van onderwijs zijn voor deze leerlingen ook nog voldoende verbetermogelijkheden aan te wijzen: waar liggen mogelijkheden om te compacten (met name op dit terrein gingen de leerkrachten in de experimentele groep beter overwogen keuzes maken), welke stof bieden we dan wel aan en is dat echt verrijkingsstof of niet (in Streef waren meerdere leerkrachten van mening dat zij wel verrijking aanboden terwijl dat feitelijk meer ‘leuke, vrijblijvende puzzels’ waren waarmee leerlingen bezig gehouden werden) en met welk doel? Deze laatste vraag vraagt ook na de volgende onderwijsperiode om een antwoord: heb je je doel bereikt?

Ook voor deze leerlingen biedt de cyclus van opbrengstgericht werken een houvast voor beslissingen die genomen moeten worden om het onderwijs zo goed mogelijk aan te passen aan hun behoeften. In de uitvoering komt het dan aan op de vaardigheden die bij aanbeveling B aan de orde zijn geweest.



---

# Literatuur

- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. London/New York: Routledge.
- Deunk, M. I., Doolaard, S., & Hofman, R. H. (2011). *Attitude en gedrag van basisschoolleerkrachten met betrekking tot het verbeteren van leerlingresultaten. Resultaten van de beginmeting bij leerkrachten*. Groningen: GION.
- Deunk, M.I. & Doolaard, S. (in voorbereiding). *Attitude en handelen van basisschoolleerkrachten met betrekking tot het verbeteren en borgen van leerlingresultaten*. Groningen: GION.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gerven, E. van, e.a. (2011). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Grift, W.J.C.M. van der (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Oratie. Groningen: RUG.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hoogeveen, L., Hell, J. van, Mooij, T. & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kuipers, J. (2008). *Levelwerk*. Drachten: Cedin/Eduforce.
- Leune, J.M.G. (2001). *Onderwijs in verandering; reflecties op een dynamische sector*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M. & Verhoeven, L. (2012) *PIRLS- en TIMSS-2011 : trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen / Enschede: Universiteit Twente
- Ministerie van Onderwijs (2007). *Kwaliteitsagenda Scholen voor morgen*. Den Haag: MOCW.
- Ministerie van Onderwijs (2011). *Actieplan Basis voor Presteren*. Den Haag: MOCW.
- OECD (2010). *The high costs of low educational performance*. OECD.
- Olszewski-Kubilius, P. (1995). A summary of research regarding early entrance to college. *Roeper Review*, 18(2).
- Onderwijsraad (1999). *Zeker weten. Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Partners in onderwijsopbrengst*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 7-20.
- Scheerens, J., Luyten, H. & Steen, R. (2007). *Review and Meta-analyses of School and Teaching Effectiveness*. Enschede: University of Twente.
- Vaughn, V.L., Feldhusen, J.F. & Asher, J.W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92-98.
- Verloop, N. (2003). *Onderwijskunde*. Groningen: Noordhoff Uitgevers

- Waterhouse (2006). Inadequate evidence for Multiple Intelligences, Mozart effect, and Emotional Intelligence Theories. *Educational Psychologist*, 41, 247–255.

# Bijlage

## Relevante variabelen uit de leerkrachtvragenlijst

	Omschrijving	Range en betrouwbaarheid
Samenwerken	Schaal van 10 items op basis van Wahlstrom & Louis (2008) waarin gevraagd is hoe vaak leerkrachten observeren, feedback geven, uitwisselen en overleggen.	1=(vrijwel) nooit tot 5=1x per week <i>In 2010: <math>\alpha=0,70</math></i>
Beroepsattitude	Schaal van 5 items op basis van Van Eekelen e.a. (2006) om de flexibiliteit waarmee leerkrachten hun lesgeven aanpakken en de mate waarin zij zich verantwoordelijk voelen voor de voortgang van de leerlingen in kaart te brengen. Voorbeelditem: Ik trek het mijzelf aan als een leerling zwak presteert.	1=helemaal oneens tot 5=helemaal eens <i>In 2010: <math>\alpha=0,69</math></i>
Metacognitie	Schaal van 8 items die aangeeft in hoeverre de leerkracht belang hecht aan het aanleren van metacognitieve vaardigheden bij leerlingen	1=helemaal oneens tot 5=helemaal eens <i>In 2010: <math>\alpha=0,75</math></i>
Explicitering doelen	Samengestelde variabele die aangeeft of de leerkracht weet welk niveau hij/zij aan het eind van het jaar met de leerlingen wil behalen en in hoeverre dat geëxpliciteerd is op papier, in de methode, in overleg met team of intern begeleider.	1= Nee, niveau is niet geëxpliciteerd. 2= Ja, de leerkracht weet het voor zichzelf of het staat in de methode. 3=Ja, de leerkracht heeft het voor zichzelf of samen met de intern begeleider opgeschreven of besproken. 4=Ja, het is met het team of op een andere manier besproken/opgeschreven.
Attitude opbrengstgericht werken	Index van 4 items die meet hoe opbrengstgericht een leerkracht is. Voorbeelditem: Ik streef altijd naar een hoger niveau voor mijn leerlingen, ook als ze al goed presteren.	1=weinig tot 4=veel opbrengstgericht
Breed kader	Index die aangeeft hoe breed het kader is waarin de leerkracht de toetsresultaten bekijkt.	1=Geen analyse 2=Basale analyse: de lk maakt een nadere analyse van de resultaten van de zwakke leerlingen en kijkt naar de eerdere toetsresultaten van de leerlingen. 3=Naast de basale analyse vergelijkt de leerkracht de toetsresultaten soms of meestal met de landelijke gegevens en gebruikt minstens 1 van de andere vergelijkingen 4=Uitgebreide analyse
Reflectie	Schaal van 6 items die aangeeft op welke manier de leerkracht terugkijkt na de afname van een toets. Voorbeelditem: Ik kijk terug naar hoe ik instructie heb gegeven	1=nooit, 2=soms, 3=altijd <i>In 2010: <math>\alpha=0,70</math></i>
Basisvaardigheden	Schaal van 3 items die aangeeft hoe belangrijk de	1=helemaal oneens tot 5=helemaal

	leerkracht de nadruk op basisvaardigheden vindt. Voorbeelditem: Ik vind het belangrijk om in het onderwijs een sterke nadruk op rekenen te leggen.	eens <i>In 2010: <math>\alpha=0,70</math></i>
Rapport	Index die aangeeft van hoeveel en welke rapportagemogelijkheden een leerkracht gebruikt.	1=De Ik maakt niet systematisch gebruik van de rapportage-mogelijkheden. 2=Systematisch gebruik van een van de rapportage-mogelijkheden (leerling of groep). 3=Systematisch gebruik van de mogelijkheden op groeps- en leerlingniveau. 4=De Ik gebruikt daarnaast de rapportagemogelijkheden van foute antwoorden en/of leerlingen met een eigen leerlijn.
Prestatie-informatie	Schaal van 4 items die meet in welke mate leerkrachten het belangrijk vinden prestatie-informatie te delen met leerlingen. Voorbeelditem: Ik vind het goed om lln te vertellen wat ik hen de komende tijd ga leren.	1=helemaal oneens tot 5=helemaal eens <i>In 2010: <math>\alpha=0,69</math></i>
Dif_niveau	Samengestelde variabele op basis van het aantal niveaugroepen en het aantal leerlingen op een individuele leerlijn. Door de manier van hercoderen geldt <i>niet</i> hoe meer niveaus, hoe beter; bij heel veel individuele leerlijnen en niveaus in de groep krijgt men juist een wat lagere score, omdat blijkt dat men op die manier niet profiteert van de voordelen voor leerlingen en leerkrachten van een (gedeeltelijk) klassikale aanpak.	1=Geen differentiatie in niveaus 2=Matige differentiatie in niveaus 3=Optimale differentiatie in niveaus
Dif_actie	Index van 7 items die meten hoeveel differentiatie-activiteiten een leerkracht neemt als uit een toets blijkt dat een leerling de stof nog niet of helemaal heeft begrepen. Voorbeelditems: ik bied de leerling verrijksstof aan	1=nooit tot 3=meestal
Dif_attitude	Index van 4 items die meten hoe de leerkracht over differentiatie denkt. Voorbeelditem: Ik vind dat de leerkracht zijn of haar aandacht moet verdelen tussen zwakke en excellente leerlingen	1=helemaal oneens tot 5=helemaal eens